فلسفة التربية
مؤتلف علمى نقدى

دكتور
عبدالفتاح إبراهيم تركى
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة طنطا

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

أسم الكتـــاب: **فلسفة التربية مؤتلف علمي نقدي**
أسم المؤلف: د/ عبد الفتاح ابراهيم تركي
أسم الناشر: مكتبة الانجلو المصرية
أسم الطـــابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان
رقـــم الايـــداع: 4982 لسنة 2003
الترقيم الدولي: I-S-B-N 977-05-1972-3

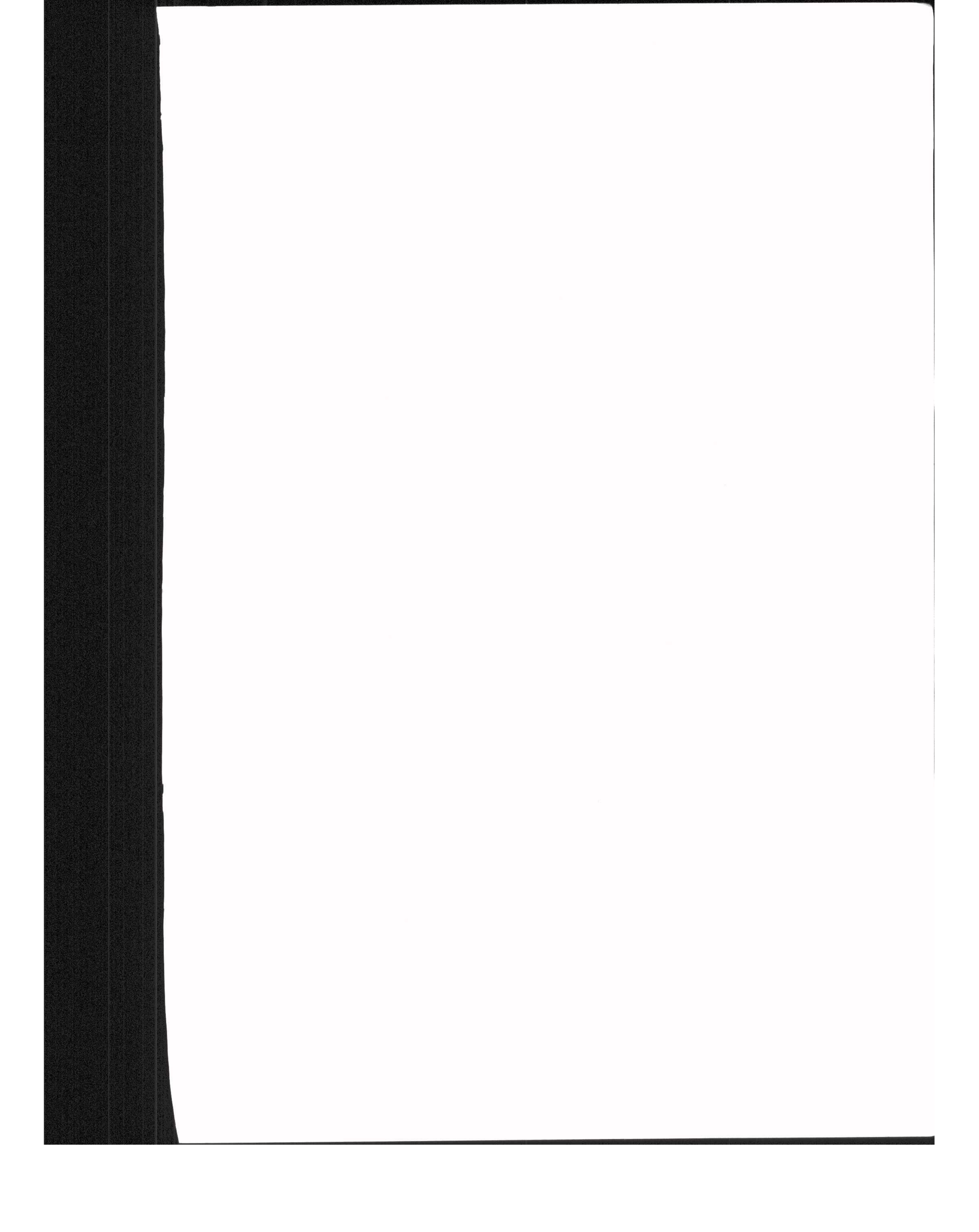
بسم الله الرحمن الرحيم

" ...... وألقيت عليك محبة منى ولتصنع على عينى " طه (٣٩)

صدقت يا رب ، فنحن نصنع الإنسان بالتربية فنكسبه ما يكون به إنسانا فنصنع عقله الذى يفكر به ويتحكم فى حياته ، فننجح إذا ما صغناه عقلا مستقلا مبدعا ونفشل إذا ما جعلناه عقلا متبعا خاضعا . نصنع خلقه الذى يضبط من داخله سلوكه ، فننجح إذا ما صغناه خلقا دافعا ومحفزا صاحبه لفعل الخير ويكون الفشل إذا ما جعلناه خلقا يهوى بصاحبه إلى مكامن الشر .

ونصنع نفسه التى تمده بالبطانة الوجدانية المصاحبة للفعل، ننجح إذا ما كانت هذه البطانة أنسا وطمأنينة تستثير المبادرة والإقدام ، ونفشل إذا ما كانت عبئا يكبل الحركة ويؤثر الإحجام . بل ونصنع بدنه وننجح إذا ما ارتقينا بهذا البدن بحيويته وبموروثه بمختلف مكوناته ونفشل إذا ما تردينا به وأفقدناه الحيوية وأفسدنا هذا الموروث ، بل وأيضا إذا ما اكتفينا بالحياد فاكتفينا بالمحافظة السالبة عليه .

تلك دلالة قولك لموسى : ولتصنع على عينى .



هذا الكتـاب

ينشغل هذا الكتاب بتحديد معالم فلسفة تربوية يمكنها أن توجه مشروع بناء الإنسان العربى فى لحظة تاريخية تتسم بالإضطراب الفكرى حتى ليصعب أن نجد تحليلا مقنعا لما نشهده من تحولات ولما يعصفنا كل يوم من أحداث . هذه اللحظة التاريخية التى نعيشها منذ انهيار الاتحاد السوفيتى وبدء الهيمنة الأمريكية على مقدرات عالمنا ، يصفها المحللون بالعولمة ، ويقصدون بذلك انحسار الثقافات القومية والإقليمية والمحلية لصالح ثقافة كونية .

ويقبل الكثيرون الوصف السابق باعتباره تعبيرا عن حقيقة اللحظة التاريخية التى نعيشها ونبدأ بها القرن الفاتح للألفية الثالثة التى تتخذ بداياتها مولد المسيح عليه السلام . وهذا القبول للفكر المركزى الذى يروج للعولمة ، لا ينفصل عن الضعف والوهن الذى تعرفه اليوم معظم دول العالم المتخلف بل والمتقدم أيضا باستثناء الدولة المهيمنة ونقصد بها الولايات المتحدة الأمريكية . والمتتبع للحركة الفكرية على مستوى العالم لا يخطئ رصد نوع من الفكر الشمولى يتشكل بطريقة محسوسة ويكاد يكون مرجعية لكل ما يطرح هنا أو هناك من رؤى وتفسيرات .

- وتجتهد التحليلات المركزية أى التى تعد وتصدر من الدولة المهيمنة عبر وسائل الاتصال الرهيبة التى يعرفها هذا القرن الفاتح ، القرن الحادى والعشرون ، فى الترويج لقيم تسلب الإنسان ولاءه وانتماءه لقيم ثقافته ومجتمعه الأصلى لتربطه بقيم العولمة ذات الوجهة الإنسانية التى تتجاوز الحدود الضيقة للمجتمعات المحلية مدخلة إياه إلى رحابة عالم بلا حدود . وأخطر من ذلك تتجه التحليلات المركزية الموجهة لتأكيد هيمنة ثقافة المركز ، إلى ستر وإخفاء تهافت النظام الرأسمالى وفشله التام فى أن يحقق للإنسان السعادة والاستقرار فى حياته

الدنيا القصيرة ، وذلك بالحديث عن مجتمع ما بعد الحداثة الذى يتشكل فى رحم مجتمع الحداثة أى المجتمع الصناعى القائم اليوم . والأخطر من هذا كله هو تبنى التحليلات فى الهوامش ، المفاهيم والمقولات والقيم التى تروج فى الكتابات المصدرة إلينا من المركز ، ومن ثم يكون اغتراب هذه التحليلات مزدوجا : فهى من ناحية تفتقر إلى المفاهيم الأصيلة ذات الحساسية لمشكلات مجتمعاتها، ومن جانب آخر تنشغل بقضايا منعدمة الصلة بهموم هذه المجتمعات .

وفى خضم ما يجرى حولنا من أحداث وتغيرات وانتهاكات بمختلف أنواعها وأشكالها ، تقف التربية عاجزة عن إدراك واجباتها قبل بناء البشر فى مجتمعاتنا ، وعن تلمس الحلول لمشكلاتها التى تكاد تفقدها أسباب وجودها : لأية غاية تبنى التربية الإنسان ؟ وعلى أساس من أية منظومة قيمية تصوغ خلقه ؟ وبأية وسائل يمكنها أن تبلغ ما تريد ؟ وما العلاقة والحدود الفاصلة بين الثقافة الكونية والخصوصية الثقافية ؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التى لابد من حسمها ، حسما يزول معه كل لبس أو غموض.

هذا الكتاب إذا ينشغل ببلورة رؤية تربوية يمكنها أن تسهم مع غيرها فى تحديد الطريق **الذى** يمكن أن تلجأ التربية لتبلغ بالإنسان ما ينبغى له ليكون صانعا لتاريخ هذا العالم . إن التحديات التى تفرزها العولمة ، لا يمكن مجابهتها بالطرق التقليدية التى عرفناها فيما سبق من تاريخ الصراع بين الحضارات مثل وقف التيارات الوافدة من النفاذ إلى أعماق المجتمع وغير ذلك من أنواع الحماية والسياجات التى كنا نجتهد أن نحيط بها شبابنا .

فمواجهة تحديات العولمة ، كما تعلمنا الوقائع والأحداث ، هى عمل ينجزه الإنسان الفرد الذى يملك إرادته وتصفو بصيرته التاريخية ، وتتوفر لديه المرونة والقدرة على معاودة صياغة ذاته وتفكيره ... وكلها أمور تكسبها التربية للإنسان.

والصعوبة التى يمكن أن تقابل انتشار الأفكار التى يتضمنها هذا الكتاب،

تأتى من حقيقة أن الفكر الوافد من المركز لا يقف بمنأى عن التربية ، بل يستهدف هذا الفكر فيما يستهدف التأثير فيها ؛ تغيير المفاهيم التربوية السائدة فى الهوامش بشكل ييسر بناء بشر يسهل الهيمنة عليهم ودمجهم فى حركة العولمة الجارفة ، ونسمع ونرى اليوم الآراء التى تنادى بتغيير المقررات الدراسية وتنقيتها مما قد يعرقل تغلغل القيم الوافدة ، وأيضا بلغت الجرأة حد المطالبة بإعادة تفسير المعتقدات الدينية تفسيرا يرضى عنه الغرب وبخاصة الدولة المهيمنة فيه . ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد فيما يتعلق بالصعوبة المنتظرة أمام قبول وانتشار مضمون هذا الكتاب وما ينحو نحوه ، وذلك لبدء ظاهرة ترهل وضعف الكيانات السياسية الحاكمة فى البلدان المستهدفة بعملية العولمة.

فالتربية كانت وما تزال ، مسئولية تضطلع بها الدولة فى كل المجتمعات ، والإنفاق عليها والسيطرة على عملها وعوائدها ، شأن سيادى هو من صميم صلاحيات هذه الدولة . ولذلك فإن أى ضعف يصيب الدولة فى أى مجتمع لابد وأن يكون له مردود سلبى على مشروعها التربوى باعتباره المشروع الأساسى الذى يرتبط به ازدهار المجتمع أو انهياره . ولعلنا نلحظ فى كل بقاع الأرض وخاصة فى محيط عالمنا العربى : كيف تقبل الدولة ممثلة فى الأنظمة الحاكمة إجراء ما يملى عليها من المنظمات الاقتصادية المهيمنة كالبنك الدولى وصندوق النقد الدولى وغيرها من آليات الهيمنة المركزية ، فتقوم بإحداث التغيرات الهيكلية فى بنياتها الاقتصادية لتجعلها أكثر طواعية واندماجا فى اقتصاديات السوق المعولمة . كما نلحظ أيضا : كيف تصوغ الدول اليوم سياساتها وفق ما تتطلبه الإرادة المانحة للمعونات المالية لدرجة قبول الصمت المطلق فى مواجهة مظالم وبشاعات يرتكبها المركز ومن يدور فى فلكه مما يبشر ببزوغ عصر من الإظلام والتبعية والمهانة لكثير من شعوب الأرض التى قدمت للبشرية نماذج مشرقة من المواقف الإنسانية ومن التصرفات المدعمة للعدل والحرية .

صعوبة مزدوجة إذا لابد لهذا الكتاب أن يواجهها : مزاحمة الفكر الوافد

من المركز وهو بطبيعته قوى ورافض لأى حوار ومكتف بذاته ؛ ترهل الكيانات الحاكمة وفقدانها تدريجيا إرادتها وهيمنتها على مجتمعاتها وتوقف مشروعاتها التنموية ومن بينها التربية .

ولكن برغم إحساسنا بقهر هاتين القوتين غير المتكافئتين واللتين تتناغم أفعالهما لتصوغا كالمطرقة والسندان ، بنية هذا العالم تحت أقنعة العولمة والحرية والليبرالية والرأسمالية ، مقتربة بها من أبشع صورة عرفها تاريخ الإنسان ... برغم ذلك كله نتشبث بهذا الشعاع البسيط الذى ما يزال يتألق فى قلوب الأحرار الشجعان الواثقين بقدرة الإنسان والمؤمنين بأن الضمير الحر لا يمكن أن يقهر أو يقبل الضيم وإن جرفتهم الموجات العاتية وتحطمت أمام أعينهم منارات عالية وبات الطوفان وكأنه وشيك . على بصيص من هذا الشعاع وفى أنسه نعكف على صياغة هذا الكتاب .

فاتحة الطبعة الأولى

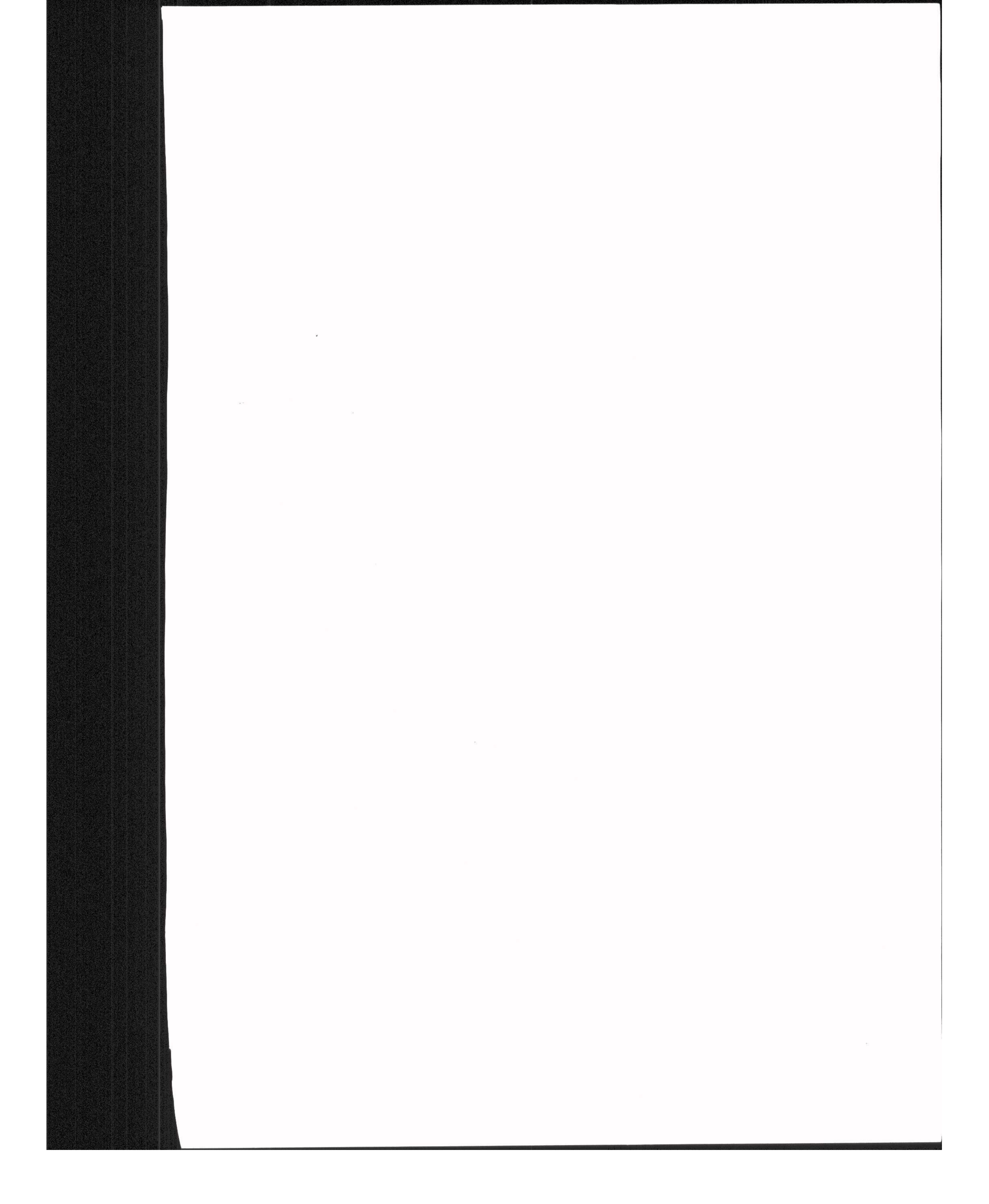
يتصدى هذا الكتاب للإجابة عن السؤال : هل تبقى للفلسفة دور فى توجيه العمل التربوى بعد دخول عصر العلم ؟

ويثير هذا السؤال ويجيب عنه بالنفى ، أصحاب النزعة الإمبريقية ، المولعون باصطناع مناهج العلوم الطبيعية فى دراسة قضايا ومشكلات التربية ، ويسوق هؤلاء ومن يفرى فريهم من التربويين حجة مؤداها ، أن التربية أصبحت اليوم عملاً يستند أداؤه إلى نور تتوفر على إذكائه مجموعة من العلوم الإنسانية والاجتماعية ذات المناهج المقننة . ومن المؤشرات الدالة على سيطرة هذا الاتجاه المشكك فى قيمة الفلسفة تعاظم كم البحوث الميدانية والتجريبية التى تحرص – بسبب وبغير سبب – على استخدام أدوات العلوم الطبيعية لتدعى لنفسها الدقة والموضوعية مثلها . ومن المؤشرات أيضا تقلص أعداد البحوث ذات الوجهة التنظيرية والفلسفية للدرجة التى تبلغ بها فى حال مجتمعاتنا العربية ، حد الاختفاء وتأتى إجابتنا فى هذا الكتاب واضحة مثبتة استمرار حاجة التربية اليوم – أكثر من أى عهد مضى – إلى فلسفة تنتظم حركتها ، وتمدها بإطار مرجعى يستهديه القائمون عليها . وغيبة الفلسفة التربوية العربية هى واحد من الأسباب الرئيسة لأزمة التربية التى تعيشها أقطارنا العربية اليوم .

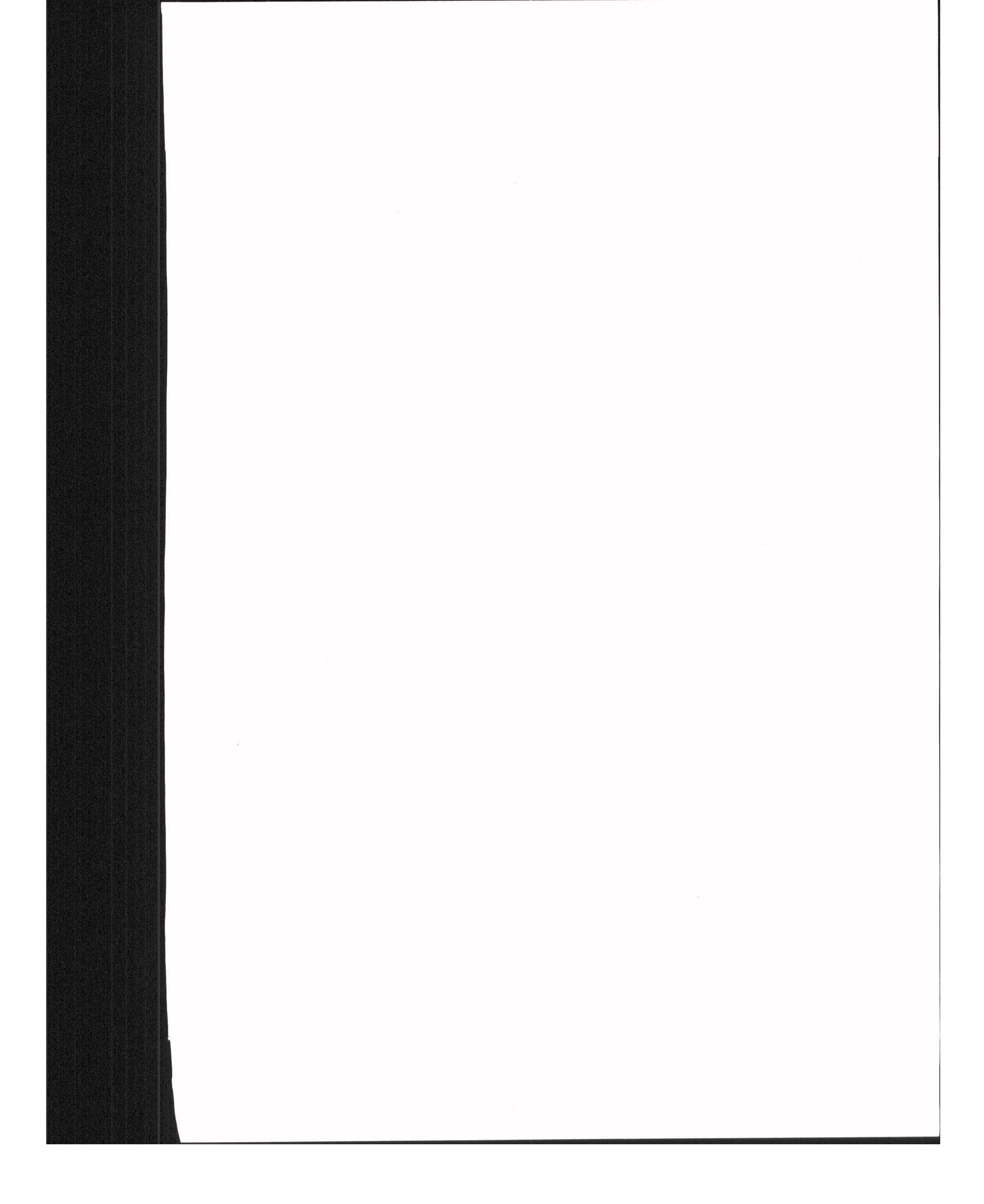
والأمل أن نجد محاولتنا فى هذا الكتاب ، تحديد ملامح فلسفة تربوية عربية ممكنة ، صدى لدى مربينا ومفكرينا المنشغلين بقضايا التربية . صدى يترجم عنه حوار وحركة جماعية تتخذ لنفسها هدف بلورة فلسفة تربوية تسمح لشعوبنا العربية أن تبنى الإنسان الحر وأن تكون صانعة ومبدعة لتاريخنا لا شاهدة عليه .

القاهرة ١٩٩٤ .

محتويات الكتاب



الباب الأول
فلسفـــة التربيـــة
من الرؤية الذاتية إلى المؤتلف العلمى



الباب الأول
فلسفة التربية
من الرؤية الذاتية إلى المؤتلف العلمى

ينشغل هذا الباب بفصوله الثلاثة بإلقاء الضوء على معالم الفلسفة التربوية التى نسعى إلى بلورتها فى هذا الكتاب ، لتكون نقطة بدء لحوار قومى موسع ينضجها ليبلغ بها الصورة التى تحظى بإجماع أمتنا عليها فتجعل منها إطارا حاكما لمشروعها فى بناء الإنسان .

وإذا كانت الفصول الثلاثة تبدو مستقلة من الناحية الشكلية ، فإنها فى الحقيقة عناصر ملتحمة فى بنية واحدة تتسم بالتكامل والترابط العضوى فيما بينها.

فالفصل الأول منها يأخذنا فى رحلة نتتبع من خلالها نشأة فلسفة التربية كنسق معرفى مكتوب يلى فى ظهوره التربية والتى هى صنو لحياة الإنسان على الأرض . فنقف من خلال هذه الرحلة على خصائص هذه الفلسفة التقليدية وكذلك فنقف على العلاقات التى انتظمت وجودها وتأثرها وتأثيرها فى الممارسات التربوية، لنصل مع نهاية الرحلة إلى معرفة القوانين التى حكمت تطورها . ويسلمنا هذا الفصل إلى البدايات التى حكمت ظهور الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة فندخل بذلك إلى :

الفصل الثانى والذى يتركز التحليل فيه على إبراز معالم فلسفة تربوية جديدة آثرنا أن نسميها : مؤتلف تربوى نقدى ، وهى تسمية تعبر عن رؤيتنا الدقيقة لهذه الفلسفة الجديدة التى نردفها دوما بصفة (علمية) . وبالطبع لا يقدم هذا الفصل تصورا شاملا كاملا لهذه الفلسفة وإنما اكتفى بتحديد معايير بنائها ، شواغلها الرئيسة ، مصادر اشتقاقها ، عناصر بنيتها ، أى كل ما من شأنه أن يسمح للقارئ بتكوين فكرة مبدئية لهذه الفلسفة .

ويأتى الفصل الثالث ليتم فكرتنا عن الفلسفة المقترحة وذلك بإمدادنا بقدر لا بأس به من المعلومات المتعلقة بضرورة وجود مثل هذه الفلسفة ومن ثم دار التحليل فى هذا الفصل حول كيفية جعل هذه الفلسفة إطارا مرجعيا ينتظم جهود الأطراف المشاركة فى عملية بناء الإنسان والتى تتسع لتشمل معظم مؤسسات المجتمع وتنظيماته المختلفة . وينتهى هذا الفصل بإبراز دور فلسفة التربية المقترحة والتى تأخذ صورتها التى يتحمل مسئوليتها النظام التعليمى دون أن يغفل فى خاتمته إبراز خطورة المادة النظرية ، وفلسفة التربية هى من هذا القبيل، فى تغيير الذهنية التى تحكم تصرفاتنا فى مجال التربية وفى غيره .

الفصل الأول
فلسفة التربية ، رؤية ذاتية

١- الفعل التربوى أسبق من التفلسف :

نتتبع فى هذا الفصل البدايات الأولى التى حفظها تاريخ الفكر التربوى لفلسفة التربية حينما اهتم بصياغتها لأول مرة الفيلسوف اليونانى أفلاطون فى القرن الرابع قبل الميلاد . وفى سياق هذا التتبع ، يحاول التحليل فى هذا الفصل إبراز أهمية ظهور الفلسفة التربوية المكتوبة وتأثيرها فى مسيرة النظم التعليمية ، كى نضع أيدينا على مدى هذا التأثير وأهميته .

ويستمر التتبع لنشأة وتتطور الفلسفة التربوية المكتوبة ، ليصل بنا إلى آخر مراحل هذا التطور الذى عرفه النصف الأول من القرن العشرين أى قبل أن تبدأ الإرهاصات الأولى للفلسفات التربوية العلمية مع ظهور فلسفة جون ديوى البراجماتية .

ويخلص هذا الفصل إلى أن الفلسفات التربوية المتعاقبة منذ أفلاطون وحتى المثاليين المحدثين فى القرن العشرين ، ظلت محتفظة بالسمة الأساسية التى يبرزها عنوان هذا الفصل وهى أنها رؤية ذاتية تعبر عن وجهة نظر صاحب الفلسفة وتفضيلاته الشخصية . هذه السمة التى تحاول الفلسفة الجديدة التخلص منها ، كانت وراء ضعف تأثير الفلسفة التربوية فى توجيه العمل التربوى وتطويره . ونترك الآن القارئ ليبدأ أول خطوة فى رحلته مع هذا التتبع عبر ما يلى من تحليل .

مارس الإنسان التربية منذ أن عاش على الأرض ، فالتربية مكون أصيل من مكونات الحياة البشرية . وبهذا تكون التربية قديمة قدم الحياة ذاتها . ويرجع ذلك إلى خاصية انفرد بها بنو البشر عن غيرهم من المخلوقات ألا وهى : العجز المطلق للإنسان عند مولده . هذا العجز يحتم ، كى تستمر الحياة ، أن يلقى

الوليد البشرى عناية من الكبار حتى يشتد عوده ويصبح قادرا على تدبير شئونه بنفسه .

هذه العناية التى يوفرها البالغون للصغار والتى تستمر سنين عددا ، هى ما نقصده بالتربية . تربية غير مقصودة لكنها فى نفس الوقت تنمى الوليد عقلا ونفسا وخلقا وبدنا أى تكسبه ما يجعل منه إنسانا بالمعنى الدقيق للكلمة . فكأن الله سبحانه أراد أن يجعل من عجز الوليد البشرى ، ركيزة للحياة البشرية المنظمة فى جماعات تحقق إرادة الله على هذه الأرض . وبدون ما يوفره البالغون من هذه العناية ، يهلك الصغير وهو أمر ينفرد به الإنسان ، فصغار الحيوان تعتمد على أنفسها منذ اللحظة الأولى لخروجها إلى الحياة .

هكذا يمكن القول بأن سر قوة الإنسان وتفوقه على سائر المخلوقات وما صنعه من عمران وما ينتظره من مستقبل ، يرتكز إلى هذه الضرورة التى تجعل حياة الإنسان الفرد وسط جماعة أمرا حتميا . بهذا المعنى تكون التربية صنو للحياة وهى أيضا أهم العوامل المحددة لاستمرارها . وقد ترتب على هذا الارتباط العضوى بين التربية وحياة البشر ، تغير شكل ومضمون التربية بتغير شكل ومضمون الحياة . فعندما كانت الأسرة هى الجماعة التى تحتوى الفرد حياته بأسرها ، كانت التربية تتم عبر معايشة الصغار أباءهم ومحاكاتهم فيما يفعلونه ، فالأبوان يتصرفان بطبيعتهما والصغار يقلدونهما ويتمثلون كل ما يأتيانه من سلوك. فإذا ما تغيرت صيغة التجمع البشرى وأخذت شكلا أكثر تعقيدا مثل العشيرة أو البطن أو القبيلة ، اتسعت دائرة التأثير الذى يمارسه البالغون على الصغار . فبجانب الأبوين يوجد الأقارب والكبار من ذوى السلطة : شيخ القبيلة ، ساحرها ، قائدها العسكرى ، والجميع يشارك فى تشكيل الصغار الذين يحاكون ويتمثلون ما يحاكونه من أفعال وتصرفات . ولكن فى كل هذه الأشكال البسيطة للتجمع البشرى، تظل التربية مسئولية الجماعة كلها وتظل الحياة التى تعيشها

الجماعة بكل جوانبها، هى الإطار الذى ينتظم عملية التنشئة للصغار وإكسابهم خصائص الجماعة التى ينتمون إليها .

وحينما يدخل التجمع البشرى أرقى مراحل تطوره ليتخذ صيغة المجتمع المنظم الذى يختلف اختلافا نوعيا عن الأشكال السابقة ، تتطور التربية هى الأخرى شكلا ومضمونا .

فمع ظهور المجتمع المنظم ، أخذ العمل الإنسانى يتوزع بين الناس ليتخصص البعض منهم فى عمل والآخرون فى عمل وهكذا ، وذلك على خلاف التجمعات البسيطة والتى كان الإنسان فيها يعمل كل شئ . ومع ظهور مبدأ تقسيم العمل ، ظهرت المؤسسات ، وهى إحدى الخصائص المميزة للمجتمع المنظم ، لتتولى كل مؤسسة تأدية أدوار بعينها لخدمة المجتمع . فالجيش يتولى الدفاع عن المجتمع ضد أعدائه من الخارج والشرطة تنشر الأمن داخل المجتمع والمعبد يجيب على حاجات الناس الروحية ... إلى غير ذلك من مؤسسات تقوم على الأدوار التى كان أفراد المجتمع يمارسونها من قبل . والمؤسسة التربوية واحدة من تلك ؛ فمع المجتمع المنظم ظهرت التربية المنظمة أو المؤسسية أى تلك التى يقوم عليها وكلاء يكلفهم المجتمع بتربية الصغار نيابة عن آبائهم .

مارس الإنسان التربية – كما رأينا – دون أن يسبق هذه الممارسة فكر تربوى منظم . وأيضا حينما ظهر المجتمع المنظم ، ظلت التربية المؤسسية تعمل دون أن تستلهم فكرا تربويا مكتوبا ، وإن لم يمنع ذلك من وجود عقائد تربوية ضمنية غير مصرح بها . وكان على البشرية أن تنتظر قرونا عديدة قبل أن يبدأ التفكير المنظم فى ظاهرة التربية متأملا إياها وناقدا لمقوماتها ومبديا رؤى لتغيير وجهتها ومضمونها .

ففى أقدم المجتمعات المنظمة ، فى مصر القديمة ، ظلت التربية المؤسسية تؤتى ثمارها وتشكل الأجيال دون أن يكون لدى المصريين القدماء فكر تربوى مكتوب يوجه هذه التربية . ولا يعنى ذلك أن المصريين لم يكن لديهم

معتقدات تربوية وتصور لطبيعة الإنسان ، بل لقد كانت هذه المعتقدات موجودة لكن أحدا لم يحاول جعلها موضوعا للتفكير . ولم يكن الأمر على خلاف ذلك فى المجتمعات القديمة المعاصرة لمجتمعنا ، ففى اليونان والهند وبابل ، كانت التربية تمارس على مستوى الأسرة وعلى مستوى المجتمع دون وجود فكر تربوى مكتوب تستهديه الممارسات وجهتها .

بل إن ظهور المدرسة وهى من أقدم الصيغ التربوية المنظمة ، يأتى أيضا قبل ظهور أى فكر تربوى مكتوب . ولا يعنى ذلك بالطبع إنعدام التقاليد والأعراف والأفكار المرتبطة بممارسة التربية وتنشئة الصغار وفق حاجات محددة تختلف من مجتمع لآخر . ونذكر – على سبيل المثال تلك القولة التى جاءت على لسان معلم فى مصر القديمة " أيها الصغير المتبلد ، تعلم الحمائم أفراخها الصغار كيف تطير ، وأنا سوف أعلمك كيف تكتب وتحسب " قولة تكشف عن ثقة المعلم فى قابلية كل طفل للتعلم ، ثقة تذهب إلى حد الاعتقاد الراسخ ؛ طالما تعلمت الحمائم لابد أن يتعلم الإنسان .

التربية إذا باعتبارها ظاهرة إنسانية قديمة قدم الحياة على الأرض مارسها الإنسان بعفوية وتلقائية ثم كون من خلال الممارسة والخبرة والنجاح والفشل مجموعة من المعتقدات والأفكار التى انتقلت من جيل إلى جيل لتسند العمل التربوى ولتشكل بعد ذلك نواة التفكير المنظم فى التربية . وهكذا يمكن القول بأن لكل مجتمع حسا تربويا آزر نشاطه فى تنشئة أبنائه ، دون أن يكون هذا الحس مكتوبا أو معلنا .

ومن الثابت تاريخيا أن أقدم المحاولات للكتابة عن التربية ، جاءت عبر: " الجمهورية والقوانين " وهما كتابان للفيلسوف الإغريقى أفلاطون . نقول أول المحاولات فى الفكر التربوى المدون ، حيث لا ينبغى أن يفوتنا ما سبق أن أكدنا عليه من امتلاك كل مجتمع معتقدات تربوية تتناقلها أجياله وتستلهمها الطريق نحو تنشئة الصغار ، دون أن تكون هذه المعتقدات مدونة بشكل أو بآخر . وتتشكل

الأفكار المتضمنة فى هذين الكتابين ، وبخاصة أولهما ، بحق أول صيغة يمكن تسميتها فلسفة تربية . وفى هذه المحاولة الأولى يقدم أفلاطون صورة لما ينبغى أن تكون عليه التربية فى المجتمع الذى كان يحلم به وهو مجتمع مغاير تماما لذلك الذى كان يعيش فيه .

بل إن أفلاطون ضمن محاولته هذه عرضا دقيقا لنظام تربوى متكامل : الأهداف المنشودة ، الوسائل التى تسمح بتحقيقها ، الصيغ التنظيمية التى ينبغى أن تحكم العمل ، المسئوليات التى تقع على الأفراد وتلك التى تقع على عاتق الدولة . ومن الجدير هنا أن نلفت النظر إلى حقيقة تاريخية وهى أن هذا المفكر – رغم تركيزه على صورة ما ينبغى أن تكون عليه التربية – اتخذ نقطة البدء فى صياغة نسقه الفلسفى، واقع مجتمعه الذى تردت أوضاعه التربوية وغيرها .

هذه النشأة لفلسفة التربية والتى تمتد بأصولها إلى نحو خمسة وعشرين قرنا من الزمان ، طبعت بطابعها التطور اللاحق للفكر المنشغل بقضايا التربية . فالأفكار التى ضمنها أفلاطون تصوره للتربية فى مدينته الفاضلة ومفهومه عن الطبيعة البشرية ، ظلت علامات بارزة لا يستطيع المشتغلون بالتفكير التربوى تجاهلها . ولقد توزعت مواقف المفكرين من بعد أفلاطون حول فلسفته بين مؤيد لها إلى حد التعصب ومعارض لها إلى حد الرفض التام وما يأتى بين هذين النقيضين من نزعات توفيقية .

وترجع أهمية العمل الذى أنجزه أفلاطون وكونه أول محاولة مدونة للتفلسف التربوى ، إلى أنها تمثل نقلة نوعية فى تطور الفكر الفلسفى الذى ظل إلى زمن هذا الفيلسوف حبيس قضايا بعيدة عن هموم حياة الناس العاديين . واتخاذ أفلاطون التربية موضوعا للفلسفة ، كان بدءا لعهد جديد .

فمنذ هذه البداية القديمة نسبيا ، لم يتوقف المفكرون عن اتخاذ التربية موضوعا لاهتماماتهم الفكرية . ولذا يكون من الطبيعى أن تمثل أدبيات الفكر التربوى ، الشطر الأعظم فيما أنتجته البشرية من فكر مكتوب . ويمكن لنا أن

نقف على حقيقة هذا التراث التربوى حينما نتعرض لدراسة تاريخ التربية على مستوى الأفكار والمؤسسات. ونحسب القارئ الآن فى لهفة لمعرفة كنه فلسفة التربية وحقيقتها وما يربطها بالفلسفة العامة وما تختص به من سمات فريدة . ولبلوغ ذلك نحاول فيما يلى تحديد العلاقة بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية .

٢- الحاجة إلى الفلسفة :

الفلسفة وهى كلمة إغريقية من مقطعين " Phylo – Sopha" تعنى فى لغتها الأصلية محبة الحكمة . ومحب الحكمة أى الفيلسوف هو ذلك الإنسان الذى تؤرقه الحياة فتبعث فيه الرغبة على التأمل والتفكير والبحث عن إجابات لعلامات الاستفهام الكثيرة التى تشقيه وتباعد بينه والحياة المستسلمة الغافلة . وهكذا تساءل الإنسان منذ القدم عن سر هذه الحياة وعن الغاية من وجودنا على هذه الأرض وعن ذلك المجهول الذى ينتظرنا بعد الموت وعن أصل الخير والشر وعن حقيقة ما نعرف .. إلى غير ذلك من القضايا التى شكلت موضوع التفلسف منذ ظهوره وإلى يومنا هذا .

ولقد ظلت الفلسفة بمفهومها السابق : التفكير المتأمل الباحث عن إجابات للقضايا التى ألمحنا إلى بعضها ، هى المصدر الذى يقدم النور والمعرفة فى سعى الإنسان الحثيث نحو فهم نفسه وفهم الكون الذى يحيط به . من هنا كانت الفلسفة كما يسميها البعض أم العلوم . فالفيلسوف لم يكن يضع حدودا للموضوعات التى يهتم بها بل كان يجعل الكون كله بما حوى والحياة التى يعيشها بما تزخر به من قضايا ومشكلات ، موضوعا لتأمله وتفكيره وتحاوره مع نفسه ومع الآخرين . من هنا كان الفيلسوف موسوعيا ، يستوعب تفكيره كل المجالات التى أصبحت اليوم حكرا لعديد من العلوم . ولقد اتفق المفكرون على تصنيف مباحث الفلسفة فى أقسام أربعة : الميتافيزيقا ، الأخلاق ، المعرفة والمنطق .

فالميتافيزيقا (Metaphysics) وهى أيضا إغريقية الأصل كمصطلح يتركب من شقين Meta أى ما وراء و Phsic أى الطبيعية تضم كل الشواغل غير المحسوسة أى التساؤلات التى تتطلب إجاباتها تجاوز المحسوس إلى المعقول أى الذى يدركه العقل بالتأمل والتفكير والاستنتاج العقلى . ومن بين شواغل الميتافيريقا تساؤلات من قبيل : ما أصل هذا العالم – ما حقيقة القوة المهيمنة عليه – ما طبيعة الحياة بعد الموت – ما الغاية من وجودنا .. إلى غير ذلك .

وأما مبحث الأخلاق ، فإن اهتمامه ينصب على معرفة : الفضيلة والسبل الموصلة إليها ، ومعرفة الرذيلة وما يوقع فيها ، ما هية الخير والشر ، معايير القبح والجمال .. إلى غير ذلك من التساؤلات المتعلقة بالقيم ومعايير السلوك .

وأما مبحث المعرفة فى الفلسفة ، فينصب على تحديد مصدر المعرفة الإنسانية ، الكيفية التى تبلغنا هذه المعرفة ، معايير التمييز فى المعرفة بين ما هو حق وما هو باطل علاقة المعرفة بالواقع .

أما المنطق فيهتم بتحليل كيفية التفكير الصحيح والقواعد التى يستند إليها.

وهكذا كما نرى لم يترك التفكير الفلسفى مجالا من المجالات التى تعنى بها العلوم الحديثة اليوم إنسانية وغير إنسانية ، إلا وكان له اهتمام به . من هنا تصدق تسمية الفلسفة بأم العلوم حيث ظلت تقدم التفسيرات لكل ما تهتم به من موضوعات وقضايا حتى بدء ظهور العلوم الحديثة وصياغة النظريات العملية المرتبطة بكل واحد منها .

والسؤال الآن . هل انتهى دور الفلسفة بعد ظهور العديد من العلوم وصياغة العديد من النظريات التى أثبتت التجارب مصداقية مقولاتها ونتائجها ؟ والإجابة ، إن للفلسفة اليوم أيضا ، بمفهومها السابق الذى عرضنا له ، دورا تعبر عنه حاجة المجتمعات المعاصرة إلى فكر يجمع شتات النظريات حول وجهة عامة وغاية محددة وتفسير صحيح لأهميتها ودورها فى الحياة . مثل هذا الاهتمام لا يقدر عليه إلا الفلسفة والفيلسوف الذى يعى علوم عصره ولا يقع فى أسرها

وإنما يجاوزها ليرصد ما يربط بينها من علاقات ويبرز جوانبها المضيئة التى تسهم فى تحسين الحياة والرقى بها وتحرير الإنسان من كل القيود . وهو دور غائب كما نرى اليوم فى كثير من مجتمعاتنا، إن لم يكن من كلها . دور لا يقدر عليه إلا صاحب معرفة وفكر ؛ معرفة بعلوم العصر وفكر يستوعب حركة التاريخ ويرصد حقيقة الواقع ويتلمس ارهاصات المستقبل . ففى غيبة مثل هذا الفكر تظلم الوجهة الحقيقة لمسيرة الإنسان ، فنرى الذرة دمارا ، ونرى التقدم التكنولوجى خرقا لطبقة الأوزون ونرى التقدم الاقتصادى تبديدا لألوف المليارات بحثا فى الفضاء عن مجهول لا يشغل إلا نفر ضئيل ، بينما ملايين البشر تموت جوعا ومرضا وظلما على وجه الأرض .

٣- بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية :

لقد ظهرت فلسفة التربية كما أسلفنا فى أول شكل من أشكالها ضمن ما كتبه أفلاطون من فلسفة . فهى بهذا المعنى تكون جزءا من بين اهتمامات الفيلسوف المتنوعة . وهى قبل محاولة أفلاطون تتمثل فيما كان يطرحه الفلاسفة السابقون عليه من أسئلة تمس التربية من هنا أو هناك دون أن تشكل إجاباتهم على هذه الأسئلة – وهو ما تحقق فى جهد أفلاطون – نسقا متميزا فى فكر الفيلسوف . فإذا ما وعينا ذلك وقبلنا محاولة أفلاطون على أنها أول فكر يمكن أن نطلق عليه فلسفة تربية ، أمكننا أن نحدد ماهيتها وما يربط بينها والفلسفة بصفة عامة ثم ما تتميز به خاصة .

أما ما يجمع بين فلسفة التربية والفلسفة بصفة عامة ، فهو اشتراكهما فى كون شاغلهما الرئيس : تحديد ملامح ما ينبغى أن يكون أى تجاوز الصورة الحالية لموضوع التفكير إلى صورة أخرى أكثر كمالا . فحينما كان سقراط يعلم تلاميذه الفضيلة ويبث فيهم ما يمكنهم من الاقتراب منها ، تناقض عمله والسائد

فى مجتمعه من أخلاق ، ونعلم أن سقراط دفع حياته ثمنا لهذا النموذج المثال من وجهة نظره ولم يقبل أن يتراجع أو ينزل إلى القيم المنحطة السائدة فى مجتمعه . وعند أفلاطون نجد صورة مثلى تحدد ملامح ما ينبغى أن يكون عليه التعليم من وجهة نظره ، وهو ما نلمسه أيضا فى العمل الشهير للفيلسوف الفرنسى روسو (إميل) حيث قدم نموذجا للتربية كما ينبغى أن تكون .

وملمح مشترك آخر يجمع بين فلسفة التربية والفلسفة بصفة عامة يتمثل فى إن الفيلسوف هنا وهناك ينطلق من رؤية متمردة ورافضة للواقع المعاش . رؤية لا تتحقق إلا بمعايشة هذا الواقع وفهمه والإحاطة بكل خصائصه ، الأمر الذى يهيئ الفيلسوف كى يبحث فى إمكانية تجاوز هذا الواقع ودفعه نحو الأفضل . والتهمة التى تلتصق عادة بالفلاسفة وهى أنهم يعيشون فى أبراج عاجية أى فى عزلة عن واقع حياتهم، لا أساس لها . فالحقيقة هى أن الفيلسوف يتخذ من واقع الحياة الفعلى ، نقطة انطلاق لتفكيره وتأمله .

ونقطة تلاق أخرى بين الفلسفتين تكمن فى ؛ اتخاذ الاتساق الداخلى للنسق الفلسفى معيارا للحكم بأصالة وصحة الأفكار المتضمنة فيه وانعدام تناقضها . وبعبارة أخرى فإن الحكم على نسق فلسفى يعتمد على معايير تنبع من النسق ذاته وليس على معايير تأتى من خارجه ، وهذه الخاصية تفسر تعدد الفلسفات حول الموضوع الواحد وتباين مواقف الفلاسفة إزاء القضايا التى ينشغلون بها ، ومن هنا أيضا ندرك ذاتية النظرة الفلسفية أى ارتباطها بخبرات صاحبها والقيم التى تحركه . وهذه الخاصية ترسم الحد الفاصل بين الفلسفة والعلم حيث يكون الإجماع تاما حول النظرية العلمية خاصة فى مجال العلوم الطبيعية .

٤- تفرد فلسفة التربية :

وبالإضافة إلى الخصائص المشتركة التى سبق ذكرها تنفرد فلسفة التربية بعدة خصائص نذكر منها :

- اقتصار فلسفة التربية على موضوع واحد هو ظاهرة التربية بأبعادها المختلفة. ونظرة على فلسفات التربية الشهيرة تضعنا أمام مجموعة من الخصائص التى تجمع بين هذه الفلسفات . فكل منها يحاول أن ينطلق من تصور محدد للطبيعة البشرية ، أى من رؤية لحقيقة الإنسان كما يراها فيلسوف التربية . ثم على أساس من هذه الرؤية تتحدد أهداف التربية وأيضا الأساليب والوسائل التى تسمح ببلوغ هذه الأهداف بل وأيضا شكل العلاقة التى ينبغى أن تربط بين المربى والمربى ، إلى غير ذلك من التفاصيل التى تتميز بها العملية التربوية .
- حرص فلسفة التربية على تقديم أفكار قابلة للتطبيق إذا ما تم تبنيها جملة لتصل بنا إلى النتائج المتوقعة . وهذه الخاصية تترجم عنها جهود أصحاب الفلسفات التربوية وحرصهم على إبراز منهج تطبيق الفلسفة المقترحة دون إغفال لأى تفاصيل يحتاج إليها المنفذون . نلمس هذا فى تجربة أفلاطون كما نلمسه عند روسو وأيضا تتسم به فلسفة جون ديوى فى القرن العشرين ، وبهذا المعنى تكون فلسفة التربية بمثابة برنامج عمل متكامل ومنظم لتربية الإنسان وفق معايير محددة.
- استمرار فلسفات التربية فى الوجود واحتفاظها بمبادئها الأساسية عبر العصور وإن غيرت فى خياراتها ووسائلها . ففلسفة أفلاطون التربوية والتى اصطلح على تسميتها بالفلسفة المثالية ، مازالت توجد إلى يومنا هذا كتيار متميز له أنصاره وأتباعه ، فلقد استمرت الفلسفة المثالية منذ بدأها أفلاطون من خلال القديس أوغستين ، ديكارت ، كانط ، هيجل على سبيل المثال لا الحصر ونجد نفس الظاهرة أيضا فيما يتعلق بالفلسفة الواقعية التى بدأها أرسطو وتابعها من بعده فلاسفة من أمثال : فرنسيس بيكون ، جون لوك فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، ويت هيد ، برتراند رسل فى القرن العشرين . ويحدد دارسو التربية فلسفات التربية المعاصرة والتى تمتد

جذورها إلى قرون بعيدة بتسع فلسفات : المثالية ، الواقعية ، البراجماتية ، البنائية ، السلوكية ، الوجودية ، التحليلية ، الماركسية بالإضافة إلى فلسفات الشرق التربوية (الهندية ، الصينية ، اليهودية ، المسيحية ، الإسلامية) .

- وجود عناصر مشتركة بين فلسفات التربية لا تطمسها التسمية الخاصة بكل واحدة منها . ونظرة على فلسفات التربية المعروفة ، تسمح بإدراك ما بينها من نقاط تلاق واتفاق حول العديد من قضايا التربية . ونلمس ذلك بصفة خاصة فى فلسفات التربية الحديثة : البراجماتية ، الوجودية ، الماركسية . فكل هذه الفلسفات تسلم بأهمية إكساب النشء طريقة التفكير الصحيح أى التفكير العلمى، وهى ترفض أن تكون القدرات العقلية موروثة ، وهى تؤكد على أهمية البيئة التى تحتوى الإنسان ، كما أنها تؤكد الدور الإيجابى للمتعلم .. إلى غير ذلك من المبادئ التربوية التى أصبحت تراثا مشتركا بين العديد من الفلسفات .
- تأكيد فلسفات التربية وخاصة المعاصرة منها على مبدأ أن تكون التربية إعدادا للفرد لا لكى يتكيف مع مجتمعه وإنما لكى يسهم مع أقرانه فى تغييره وتطويره نحو الأفضل . ويرتبط بذلك ضرورة تدعيم قدرة الإنسان على تجديد ذاته وإعادة تربية نفسه بصفة مستمرة .

ولعلنا بعد ما تقدم ندرك ما يجمع بين فلسفة التربية والفلسفة بصفة عامة وأيضا ما يمايز بينهما . وسوف يساعدنا ما يلى من تحليل على تعميق فهمنا بطبيعة فلسفة التربية ودورها فى عملية تنشئة الإنسان .

٥- دور فلسفة التربية فى توجيه العمل التربوى قديما :

رأينا فيما سبق أن التربية المنظمة أى تلك التى ينشئها المجتمع لبلوغ أهداف بعينها ، أسبق من الأفكار التربوية التى انتظمتها الأنساق المعروفة بفلسفات التربية . ومعنى هذا أن الفعل التربوى كان يمارس دون أن يستند إلى

فكر يمده بالنور الذى يهدى حركته ويحدد وجهته . وحينما بدأ المفكرون بالنظر إلى التربية الموجودة فى مجتمعاتهم ، لينتهوا من تأملهم إلى صياغة تصورات جديدة لما يمكن أن تكون عليه التربية ، أصبح من العسير أن يمارس الفعل التربوى متجاهلا الممكنات التى نبه إليها الفكر الفلسفى المتمرد على الأمر الواقع.

لم يكن من الممكن بعد أن كتب أفلاطون فلسفته التربوية ، أن تظل التربية حبيسة تقاليدها الموروثة عبر العصور . فلقد فتحت الأفكار التى صاغها هذا المفكر آفاقا جديدة أمام الممارسات التربوية بدءا من عصره وما تلاه من عصور. فها هو القديس أوجستين (Augustine) ٣٥٤م – ٤٣٠م ، مؤسس الكنيسة الرومانية ، يتبنى العديد من أفكار أفلاطون ويقوم بدمجها فى معتقداته المسيحية ليصل إلى صياغة تربيته الخاصة . فالاتفاق تام بين أوجستين الذى يسلم بأن الإنسان قد ورث الخطيئة عن آدم وأن حياته على الأرض ما هى إلا درب ممتد من المعاناة والعذاب ليكفر عن ذلك ، وأفلاطون الذى يصور فى أسطورته كيف كان الإنسان قبل أن يأتى الحياة ، يعيش فى عالم الطهارة والنقاء ثم هوى إلى الأرض ليعانى العذاب ليعود بعد الموت إلى ذلك العالم المطهر . ونجد اتفاقهما أيضا حول فكرة ثنائية العالم وانقسامه بين عالم الروح وعالم المادة ، وكذلك حول فكرة أن الإنسان لا يخلق المعرفة وإنما هى من صنع الخالق ومهمة الإنسان تكمن فى اكتشافها .

هذا التأثير الذى أحدثته فلسفة أفلاطون فى الفكر التربوى المسيحى ومن ثم فى التربية المسيحية ، يمثل دور فلسفة التربية فى توجيه الفعل التربوى قبل ظهور العلوم التربوية الحديثة . وكما نرى فإن فيلسوف التربية كان يصوغ أفكاره ثم يعلمها أتباعه ، أما المصير الذى تعرفه هذه الأفكار بعد ذلك فكان رهن الظروف الاجتماعية والتاريخية التى تشيع فيها هذه الأفكار . فحينما كان القائمون على أمر التربية يجدون فى الأفكار التربوية لهذا الفيلسوف أو ذاك ما يجيب على

اهتماماتهم وخياراتهم ، تبنوا منها (أى من هذه الأفكار) ما يروق لهم ، وهو ما لمسناه عبر المثال السابق .

هذه الوظيفة الإيحائية لفلسفة التربية ، ظلت هى الأساس الذى يحكم علاقة فلسفة التربية بالممارسات التربوية على مدى قرون عديدة تمتد إلى القرن الماضى . ففى القرون الوسطى يعيد القديس توما الاكوينى النظر فى فلسفة أرسطو التربوية والتى يعتبرها البعض أصل الفلسفة الواقعية فى التربية . ولقد سمحت هذه المراجعة للقديس توما الإكوينى ١٢٢٥م – ١٢٧٤م ، باستبعاد التناقض بين الفلسفة والدين . فعلى النقيض من سلفه القديس أوجستين الذى مهد إلى حركة الرهبنة ومخاصمة الحياة بالتزام الأديرة ، يؤكد توما على أهمية العقل فى بلوغ الحقيقة العليا ، فطالما كان الله هو العقل الخالص كان لزاما على الإنسان أن يعمل عقله لإدراك أنوار العقل الخالص . فكرة تؤكد تأثر القديس توما بأفكار أرسطو . وكما حاول هذا الأخير أن يجعل من الحواس منافذ موصلة للحقيقة ، يؤكد توما هو الآخر على أهمية استخدام الحواس لبلوغ المعرفة ولإدراك وجود الله ، فطالما سلمنا بأن الله موجود كان لزاما أن ندركه بحواسنا . والجزئيات حينما نتمثلها تبلغنا الكليات أى الحقائق المطلقة .

ونلمس فى المثال السابق أيضا كيف وجهت فلسفة التربية التى صاغها أرسطو ، أفكار هذا القديس الذى كان يمارس التربية بل كان المحدد لمنهج وأسلوب التربية المسيحية فى كل مدارس الدومينيكان . ومرة أخرى نلمس هنا ما أسميناه بالوظيفة الإيحائية لفلسفة التربية حيث كان القائمون بالعمل التربوى – والمثال السابق للقديس توما يؤكد ذلك – يتبنون من الفلسفات التربوية المتاحة ما يروق لهم من أفكار .

ولقد استمرت هذه الوظيفة لفلسفة التربية كما سبق أن أشرنا عبر العصور ، فها هو روسو ١٧١٢م – ١٧٧٨م ، يصحح من خلال فلسفته التربوية التى ضمنها كتابة (إميل) تصور المربين عن طبيعة الطفل فالطفل ليس بالغا صغيرا وإنما كائن متفرد من طبيعة خاصة تستلزم منا الفهم كى يمكننا أن نقوم على تربيته . هذا الطفل لابد أن يكون كتابه الأساسى هو الطبيعة التى تحيط به من كل جانب وليس أى كتاب من تلك الكتب التى يحشوها البالغون بأفكارهم المريضة. هذا الطفل ينبغى أن يتعلم بنفسه وفق رغبته واهتمامه ولا يتدخل المعلم فى سير التعلم إلا إذا احتاج منه الصغير ذلك . هذه الأفكار وغيرها مما يشكل فى مجموعه ما يعرف بالاتجاه الطبيعى فى التربية ، مثلت الأساس لحركات تربوية عديدة قادها مربونا ممن تركوا بصمات واضحة فى الممارسات التربوية من أمثال بستالوتزى ، فروبل ، جون ديوى ، ماريا مانتسورى بل والأهم من ذلك أن أفكار روسو التربوية ، وجهت العمل التربوى فى كثير من جوانبه بعد قيام الثورة الفرنسية ١٧٨٩م .

وكما رأينا عند القديسين أوجستين ، توما الأكوينى ، اللذين عرفت من خلالهما أفكار أفلاطون وأرسطو الطريق إلى التطبيق الفعلى فى المدارس المسيحية، نجد هنا أيضا ذات المنطق . فأفكار روسو الجديدة تعرف طريقها للتطبيق فى مدارس النظام الجديد الذى أفرزته ثورة البرجوازية الفرنسية فى أواخر القرن الثامن عشر . ففى المدارس العامة التى تقرر إنشاؤها فى دستور عام ١٧٩١م ، يختفى العقاب البدنى الذى كان العملة الرائجة فى مدارس العهد القديم وخاصة مدارس الـ Jesuites فالطفل ليس من طبيعة شريرة تقوم التربية باستخدام وسائل العنف والقسوة لانتزاع الشر منها . بل أن الطفل ، كما روج لذلك روسو ، من طبيعة محايدة وإنما يلحق الفساد بهذه الطبيعة نتيجه لفساد التربية التى يتلقاها . لقد أدارت مدارس الثورة ظهرها للتعليم القديم حبيس الكتب،

لتتجة إلى الطبيعة والمحسوس ، ونلمس هنا توجيه روسو ودعوته إلى هجر الكتاب وضيق أفقه إلى مرونة الطبيعة ورحابتها .

وفى قرننا الحالى لا تختلف وظيفة التربية عما رأيناه فى الأمثلة الثلاثة التى عرضنا لها . ففلسفة جون ديوى التربوية والتى تعرف تحت تسميات عديدة : تقدمية ، تجريبية ، براجماتية ، علمية ، انتشرت أفكارها فى كثير من المجتمعات لتؤثر بدرجات متفاوتة فى الممارسات التربوية التى تتم هنا وهناك . ومن بين أفكاره التى عرفت انتشارا عظيما ؛ فكرة تأسيس التعلم على الخبرة أى الموقف التعليمى المعد إعدادا جيدا والذى يسمح للمتعلم بالنشاط والحركة ليغير فى هذا الموقف ويؤثر فيه ويتغير هو من خلال ذلك أيضا فيثرى رصيده من المعارف والمهارات والقيم أيضا . وكذلك تأكيده على مبدأ التحام المدرسة بالحياة التى يتميز بها كل مجتمع ؛ فالمشكلات التى تعرفها هذه الحياة تمثل المحاور التى يدور حولها نشاط التربية بحثا عن فهمها وتلمس الحلول لها . وإيجابية المتعلم تعتبر واحدا من مبادئ فلسفة جون ديوى وتعنى انسحاب دور المعلم إلى المرتبة الثانية فى العملية التربوية ليكون عمل الناشئ ومبادراته أساس التعلم . مثل هذه الأفكار وغيرها كثير عرف طريقه إلى التطبيق فى المجتمع الأم لهذه الفلسفة ؛ الولايات المتحدة الأمريكية ، وأيضا فى أوربا . والعديد من بلدان آسيا وأفريقيا .

وهنا – كما فى الأمثلة السابقة – يتوقف مصير الأفكار التربوية أى أن تأخذ أو لا تأخذ طريقها إلى التطبيق وتوجيه الممارسات التربوية على إرادة القائمين على أمر التعليم فى كل مجتمع . والمعيار الذى يحتكم إليه فى ذلك هو اتفاق الأفكار التى يتم اختيارها مع خيارات المسئولين عن الأنظمة التعليمية . وبعبارة أخرى ليس الأساس فى تبنى الأفكار التربوية وجعلها ضوابط للممارسات التربوية هو أصالة هذه الأفكار فى ذاتها ومصداقية محتواها وإنما هو قابلية هذه الأفكار وقدرتها فى تحقيق تطلعات المهيمنين على الأنظمة التعليمية . ويسمح التحليل السابق بإدراك دور فلسفة التربية فى توجيه الممارسات التربوية ، منذ

بدايات ظهور هذه الفلسفة على يد أفلاطون ٤٢٧ – ٣٤٧ ق.م إلى أشكالها المعاصرة والتى عرفنا بعضها من خلال فكر جون ديوى ١٨٥٩ – ١٩٥٢م . والآن يجدر بنا أن نسأل ما دور فلسفة التربية فى الوقت الحاضر الذى عرف مولد العديد من العلوم التربوية التى تدعى لنفسها حق توجيه الممارسات التربوية . والتحليل الذى يلى يحاول تلمس بعض الإجابة على هذا السؤال .

الفصل الثانى

فلسفة التربية
مؤتلف نقدى علمى

تتحدد مهمة هذا الفصل فى إلقاء الضوء على معالم التصور الذى نراه جديرا بتقديم مضمون معاصر لفلسفة التربية ، تصور يقترب بها من أن تكون فلسفة علم . والذى نقصده هنا بهذا المصطلح ليس هو المعنى الذى ينصرف إليه الذهن عادة ، وإنما نعطى لهذا المصطلح (فلسفة علم) دلالة خاصة ألا وهى أن هذا المضمون الجديد الذى نقترحه لفلسفة التربية يستند فى صياغته إلى النتائج التى توصلت إليها العلوم المنشغلة بدراسة الإنسان على اختلاف منطلقاتها . وهذا هو الفارق الأساسى بين فلسفة التربية فى صورتها القديمة ، وفلسفة التربية كما نراها اليوم وكما نصوغ معالمها هنا ؛ فبينما اعتمدت الأولى على اجتهاد الفيلسوف ورؤاه الشخصية وتفضيلاته الذاتية ، ترتكز الثانية ، أى الفلسفة التى نقترحها ، إلى نتائج العلوم المساندة للتربية ، ومن هنا تتخذ صفة (العلمية) . وسوف نعود فى هذا الفصل إلى إبراز ما يترتب على هذا من نتائج يلزم التنويه عنها نظرا لخطورتها وأثرها فى مسيرة عملية بناء الإنسان .

ولعل من المفيد أن نلمح هنا إلى واحدة من هذه النتائج والتى سنعود إليها فى عرضنا لبقية النتائج ، ونقصد بها أن هذا المضمون الذى تحمله فلسفة التربية العلمية ، إذا جاز هذا التعبير ، يتصف بما تتصف به نتائج العلوم من نسبية ، وترجيحية ، وذاتية ... إلى غير ذلك . ولا يخفى علينا ما يترتب على ذلك من ضرورة إعادة النظر المستمر فيما ننجح من بلورته لمضمون هذه الفلسفة التى نقترحها لتكون إطارا للعمل التربوى .

١- العلوم المساندة للتربية :

ومنذ منتصف هذا القرن أصبح من الممكن للعمل التربوى أن يستند إلى مجموعة من العلوم التى تشكل معا ما يعرف تحت اسم علوم التربية وهذه العلوم تصطنع مناهج البحث التى يكثر استخدامها فى العلوم الطبيعية ، الأمر الذى يجعلها تدعى الموضوعية فيما تتوصل إليه من نتائج وأيضا مشروعية تعميم هذه النتائج فى كل المجتمعات . ودون دخول فى نقاش حول مصداقية هذا الادعاء من عدمه نكتفى برصد أهم هذه العلوم وما تسهم به من معرفة تثرى العمل التربوى .

فالتربية المقارنة وهى أحد هذه العلوم ، تحاول من خلال نتائجها تعميق فهمنا عن أنظمة التعليم فى البلدان المختلفة وذلك عن طريق إبراز أوجه الإتفاق وأوجه الاختلاف بين هذه الأنظمة وإلقاء الضوء على خصوصيات كل منها إلى غير ذلك من المقارنات المفيدة . ويعتبر ما تقدمه التربية المقارنة من معلومات ، أساسا يستند إليه واضعو السياسات التعليمية ومخططو برامجها التنفيذية . ولا يتعلق الأمر بنقل أو استعارة عناصر تعليمية من تجارب مجتمع لآخر وإنما تتم الفائدة بتبنى الأساليب الناجحة فى مواجهة مشكلات التعليم وأيضا صيغ التنظيم التى أثبتت فاعليتها بعد إعطائها مضمونا يتفق وخصوصيات المجتمع الذى يستعيرها . وأخطر ما يهدد الأنظمة التعليمية هو أن تحشد فيها مكونات وافدة تم نقلها من هنا وهناك دون أن يعاد فيها النظر وأن تطوع وفق الخواص القومية لهذه النظم .

أما تاريخ الفكر التربوى فهو علم يسعى إلى الكشف عن النظريات والرؤى التربوية التى حفل بها تاريخ العديد من المجتمعات . وفى الحقيقة يمكن القول بأن هذا الكشف والتتبع لما أبدعته عقول المفكرين المهتمين بقضايا التربية،

هو تتبع لفلسفة التربية عبر الزمن . والفائدة العملية لما يوفره هذا العلم ليست بالطبع تقديم نظريات وأفكار لتطبق فى حاضر التربية اليوم . إن الأساس فى تعاملنا مع المعرفة المتحصلة ، هو أن نقف على القوانين التى انتظمت علاقة الفكر بالواقع الذى نبع منه ؛ كيف تشكل هذا الفكر وكيف تعامل مع خصوصيات ذلك الواقع ثم ما الذى تغير نتيجة ظهور هذا الفكر فى العمل التربوى . ولا نستطيع أن نحكم بأصالة أفكار ونظريات وفى المقابل بسطحية غيرها إلا برصد هذا الجدل بين الفكر والواقع وما يستند إليه من قوانين .

أما تاريخ التعليم فيتجه إلى دراسة واقع الممارسات التربوية كما كانت بالفعل . ويمدنا هذا العلم بزاد لا غنى عنه من المعرفة المتعلقة بأنواع المؤسسات التربوية التى وجدت فى مجتمع بعينه فى حقبة زمنية محددة ، الصيغ التنظيمية المستخدمة فى تسيير هذه المؤسسات ، المحتوى التعليمى الذى تشكلت على أساسه الأجيال ، الأصول الاجتماعية للمستفيدين من التعليم ... إلى غير ذلك من الملامح التى تمدنا بصورة حية لما كان من أمر التعليم فيما مضى . والفائدة العملية لمثل هذه المعرفة ، تسمح لنا بأن نفسر ونفهم خصائص النظام التعليمى الحالى ، وبدون هذه المعرفة التى يوفرها تاريخ التعليم ، تكون الفرصة مهيأة لأن تستمر ممارسات تعليمية دون أن نحصل من ورائها شيئا ذا بال ، ومع هذا نقف أمامها عاجزين وكأنها مكونات أصيلة فى طبيعة النظام التعليمى لا يمكن المساس بها . والنظر الثاقب لا يخطئ وجود كم هائل من الممارسات التعليمية التى هى من هذا القبيل ، تستنزف الطاقات والجهود فى كثرة من أنظمة التعليم . وفى اعتقادنا أن المقولة : التعليم أكثر الأنظمة مقاومة للتجديد ما هى إلا حكم خاطئ ترسخ نتيجة لضعف وعينا بالتطور التاريخى لأنظمة التعليم وبالقوانين الحاكمة لحركتها .

وعلم الاجتماع التربوى واحد من هذه العلوم أيضا يهتم بدراسة العلاقة العضوية بين نظام التعليم والمجتمع الذى يوجده بهدف الوقوف على التأثير

المتبادل بينهما . وتعتبر النتائج التى توصل إليها هذا العلم حديث النشأة ، زادا أساسيا للمستفيدين من التعليم فى كل مجتمع حيث تمدهم دراسات هذا الفرع من علوم التربية بما يوصل وعيهم بمختلف العوامل التى تحكم حركة التعليم وتحدد النتائج التى يتوصل إليها ، وتلقى الضوء على مكامن الخطأ فيه وإمكانات تعديل مسيرته نحو وجهة أخرى .

وعلم النفس بفروعه المرتبطة بالتربية : صحة نفسية ، علم نفس تعليمى، علم نفس نمو .. إلى آخره ، يقدم للتربية الفهم الصحيح للطبيعة البشرية ويلقى الضوء على القوانين التى تحكم اتزانها الانفعالى وتلك التى تنتظم سعى الإنسان نحو اكتساب المعرفة وتنمية القدرات والمهارات . ولسنا بحاجة إلى تأكيد أهمية مثل ذلك الرصيد المعرفى الذى يشكل حجر الزاوية فى كل ممارسة تربوية تريد أن تؤمن فاعليتها ضد التخبط والحركة العشوائية .

وعلم البيولوجيا التربوى وهو نسق حديث من علم البيولوجيا العام ، يسعى إلى توفير المعرفة المتعلقة بالخصائص البيولوجية للإنسان وخاصة تلك التى تؤثر فى عملية التعلم . ومن بين الدراسات المثيرة فى هذا المجال ، تلك الدراسة بعنوان The Chemistry of Learning والتى ضمنها David Krech. لسنة ١٩٦٧ ، عددا من التجارب لباحثين كرسوا جهودهم لاستجلاء العوامل الحاكمة لتكوين الذاكرة ، انطلاقا من نظرية تميز مستويين فى تكوين الذاكرة .

- مرحلة التذكر الكهروكيميائية السريعة .
- مرحلة التذكر بعيد المدى .

وتوضح نتائج هذه الأبحاث أنه لكى تتكون الذاكرة بعيدة المدى لابد أن تأخذ العملية الأولى (التذكر الكهروكيميائى وقتا يسمح لها بتحقيق دورها فى تكوين الذاكرة الأخرى وذلك بتهيئة إنتاج بروتين جديد فى المخ وإثارة نشاط انزيمى عال فيه . وبدون ذلك لا تتحقق الذاكرة بعيدة المدى ، كما يحدث فى حالة

تعرض الإنسان لانفعال الغضب أثناء المرور بخبرة فينساها تماما . وفى بعض التجارب التى أجريت على السمك الذهبى فى جامعة Bernard Grandoff Michigan بحقن السمك بمادة Puromycin لمنع تكوين البروتين فى المخ ورصد استجابته لصدمة كهربائية سبق أن تدرب على توقيها . وانتهى إلى أن السمك يفقد ذاكرته عن الصدمة بعد الحقن فيعرض نفسه لها .

وأبحاث أخرى اتجهت وجهة مغايرة فعمدت إلى حقن الحيوانات لزيادة افراز البروتين . وتوصل أحدها أجرى على مجموعة من الفئران التوأم – لضمان تماثل الصفات الوراثية – إلى أن تحسين الذاكرة عن طريق العقاقير يحكمه التعلم السابق للحيوان أى وجوده فى بيئة تسمح له بالنمو السليم واكتساب الخبرات وهو ما تهيأ لبعض الفئران دون البعض الآخر .

ولا يخفى علينا ما تضمنته المعلومات السابقة من دلالة خطيرة لتعليم يهتم فى المقام الأول بتنمية الذاكرة . هل من الممكن أن تتحول عملية التعليم فى جانب منها إلى صناعة تهتم بكيمياء المخ وبيولوجيا الإنسان ؟ وليس هذا كل ما يقدمه هذا الفرع من علوم التربية بل أن هناك إسهامات كثيرة فى مجال الهندسة الوراثية والعلاقة بين الرصيد الموروث من الخصائص البيولوجية وما يمكن أن يكتسبه الإنسان منها بالتربية .

وعلم التجريب التربوى ويهتم بدراسة الفاعليات التربوية واختبار فاعليتها قبل تعميمها . وتتعدد الفاعليات التى تدخل فى نطاق هذا العلم لتشمل : الكتب المدرسية ، طرق التدريس ، أساليب التقويم ، صيغ تنظيم المنهج ، أساليب الإدارة، التقنيات الحديثة .

ولا يقتصر اعتماد العمل التربوى فى المجتمعات المعاصرة على العلوم التى ينحصر اهتمامها فى ظاهرة التربية بأبعادها المختلفة ، بل يرتكز العمل

التربوى أيضا على علوم كثيرة مساندة لا ترتبط نتائجها بشكل مباشر أو بشكل خاص بقضايا التربية . ومن هذه العلوم على سبيل المثال لا الحصر :

- الديموجرافيا أى علم السكان ، ويخدم التربية بتقديم معلومات أساسية عن خصائص المجتمع السكانية : معدل المواليد ، الوفيات ، الخصوبة ، الهجرة ، التوزيع السكانى .. إلى غير ذلك من المعلومات التى لا غنى عنها اليوم فى رسم السياسات التعليمية والتربوية .
- الانثروبولوجيا أى علم دراسة الإنسان فى المجتمعات البدائية ، وتفيد التربية من نتائجه فى الوقوف على الصيغ الأولى للتربية واستخلاص الخصائص المشتركة لعملية تنشئة الصغار والقوانين التى تحكم هذه العملية .
- علم الإدارة ويمد العمل التربوى بأساليب التنظيم والإدارة التى تسمح بتحقيق الفاعلية للمؤسسات التربوية والإفادة المثلى من الطاقة البشرية والمادية المخصصة لهذه المؤسسات .
- علم الاقتصاد ويتجه الآن إلى تخصيص جهود بحثية توشك أن تكون فرعا من هذا العلم يهتم فقط بالتربية ، وتعرف دراساته تحت اسم : اقتصاديات التعليم .

ومن بين الاهتمامات التى توجه الجهود البحثية فى هذا العلم : الاهتمام بقياسات تكلفة التعليم ، حساب العائد ، تحسين إنتاجية المؤسسات التعليمية ، جدوى إنشاء المؤسسات التعليمية الخاصة ... وحديثا تتجه بعض دراسات اقتصاديات التعليم إلى الكشف عن بنود الإنفاق التعليمى الذى تتحمله الأسر : الزى المدرسى ، الكتب الخارجية ، الدروس الخصوصية ، المكسب الضائع ... إلى غير ذلك من أوجه الإنفاق التى تسلب مجانية التعليم كل معناها . ولسنا هنا بصدد الحديث تفصيلا عن كل ما يدخل من الاهتمامات فى نطاق هذا العلم ، وإنما نرمى من وراء التلميحات التى نجتهد فى رصدها هنا حوله ، أن يكون لدى القارئ خلفية عن أهمية هذا العلم من علوم التربية وكيف تخدم أبحاثه تطور التعليم .

- مناهج البحث : ومن بين الاتجاهات الإيجابية التى بدأت تشق طريقها فى مجال التربية ، اعتبار مناهج البحث الخاصة بكل علم من العلوم التربوية ، جزءا لا يتجزأ من دراسة هذا العلم . وهذا الاتجاه يتأكد اليوم باعتباره أحد الأساسيات التى ينهض عليها هدف التعلم الذاتى المستمر وإمكانية أن يصل المتعلم بنفسه إلى ما يريد من المعلومات والمعارف المتعلقة بهذا التخصص أو ذاك .

وفيما يتعلق بمجال العمل التربوى ، يتخذ هذا الاتجاه نحو تدريس مناهج البحث ضمن العلوم التربوية التى تدخل فى تشكيل المعلم ، أهمية خاصة وذلك بعد انتشار ما يعرف اليوم تحت اسم : الفعل البحثى (Action research) . ففى هذا النوع الجديد من النشاط التعليمى داخل المؤسسات التربوية ، يكون للمعلم دور الباحث الذى يساعد الدارسين لإتقان مهارات البحث بالممارسة الحقيقية المباشرة للبحث العلمى داخل قاعة الدرس من ثم يحقق هذا النوع من النشاط البحثى هدف امتلاك الدارسين قدرة الوصول إلى المعرفة بأنفسهم ، وهو هدف يرتبط كما نرى بحاجة الإنسان المعاصر إلى مواصلة التعلم بنفسه والتعامل بمهارة مع مصادر المعلومات التى يزخر بها عالمنا اليوم .

ويتضح من العرض الموجز السابق لعلوم التربية ، أنه لا مكان فيها لفلسفة التربية وهى النسق المعرفى الذى كان أساسا لقيام النظم التعليمية ومساندة نشاطاتها وممارساتها وأهم من ذلك كله أساسا لتكوين المعلم . فهل أغنت هذه العلوم النظم التربوية عن الفلسفة ؟ أو بتعبير آخر هل لم يعد هناك دور كى تحتل فلسفة التربية مكانا بين علوم التربية ؟

والإجابة هى بالنفى ، كل ما هناك أننا أردنا أن نخص فلسفة التربية ، وهى الشاغل الرئيس لهذا الكتاب بالاهتمام الذى تستحقه باعتبارها النسق المعرفى الأول الذى يجب أن يتصدر قائمة علوم التربية . فكما سيكشف التحليل الذى نعكف

عليه فيما يلى ، تظل فلسفة التربية ، وفق التصور الجديد الذى نحاول بلورته لها، العلم الذى بدونه يستحيل الإفادة المتسقة من نتائج مختلف العلوم التى تمد التربية بما يتوفر لها من معلومات ومعرفة عن الإنسان وعلاقاته بالثقافة وبالحياة وبأقرانه من البشر . فوفق رؤيتنا لفلسفة التربية ، ينفتح مجال شواغلها ليضم آخر منجزات علوم التربية فى مؤتلف نقدى دائم التطور يشكل المرجعية الأم للنظام التربوى بمفهومه الواسع . والتحليل التالى هو محاولة للتبصير بكيفية بناء هذا المؤتلف وبالمقومات الأساسية التى يرتكز عليها .

٢- فلسفة التربية مؤتلف نقدى :

وأول ما تجدر الإشارة إليه ونحن بصدد إلقاء الضوء على مضمون هذا المؤتلف للكشف عن مكوناته هو أن نوضح المعايير الحاكمة لبناء هذا المؤتلف والتى تسمح لنا بإدراك الفرق الجوهرى بين فلسفة التربية وفق نظرتنا المعاصرة ، وفلسفة التربية وفق النظرة التقليدية .

٢-١- المعايير :

- والمعيار الأول الذى يحكم عملية صياغة الفلسفة التربوية ، والذى يجعل منها مؤتلفا نقديا ، وهو مصطلح نفضل استخدامه على مصطلح فلسفة ، يتمثل فى اعتبار نتائج العلوم المنشغلة بدراسة الإنسان ، الأساس الوحيد لصياغة مفاهيم فلسفة التربية .ومعنى ذلك أن من يتصدى لصياغة فلسفة التربية وفق النظرة المعاصرة التى نطرحها هنا لابد أن يكون ملما ومتابعا لحركة العلوم المساندة للتربية والتى يستند إليها فى بلورة المفاهيم والأفكار التى تشكل مضمون هذه الفلسفة .

وفى ضوء هذا المعيار الأول ، نستطيع القول بأن ما يميز الفلسفة التربوية المعاصرة من الفلسفة التربوية التقليدية هو أن الأولى فلسفة علمية تعبر عن آخر

منجزات العلم ومن ثم تتصف بصفاته ، بينما تظل الفلسفة التربوية التقليدية تعبيرا عن وجهة نظر شخصية هى فى التحليل الأخير رؤية الفيلسوف الذى صاغها هكذا كانت فلسفة أفلاطون وأمثاله من الفلاسفة المهتمين بالتربية : أرسطو ، روسو ، كامبانيلا ، ابن سينا ، الغزالى ، هيجل ، ماركس ، ... وغيرهم.

- والمعيار الثانى يتمثل : إفصاح النص الفلسفى عن وجهته الإيديولوجية أو انحيازاته وتفضيلاته بمختلف أنواعها ، ولا تعارض فى ذلك مع كون هذا النص نصا علميا. ولتوضيح ذلك لابد أن نكون على بينة من أن العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ولا مبالغة إذا أضفنا إليها العلوم الطبيعية ، تنطوى نتائجها على كثير من الإنحيازات ، فالباحث يدخل إلى بحثه وقد تشكلت رؤيته وتلونت وفق الثقافة التى تحتويه والانتماء الطبقى الذى يحميه . بل وأكثر من ذلك يجد من يصوغ فلسفة التربية أمامه نظريات قد تتعارض فيما بينها ويكون عليه فى هذه الحالة أن يرجح كفة واحدة منها . ولا مبالغة إذا قلنا أن العلم اليوم علمان : علم مؤسسى تباركه السلطات الحاكمة ، وعلم نقدى قد لا يحظى منها إلا بالشك والريبة والاضطهاد. كل ذلك يتطلب ممن يتصدى لصياغة فلسفة التربية فى صورتها المعاصرة ، أن يكون على بينة من حقيقة انحيازاته الإيديولوجية والطبقية ، فيفصح عنها فى صراحة تامة من خلال النص مبررا اياها بما يراه من حجج وأساليب .

وأهمية هذا المعيار تكمن فى أنه يمثل أساسا تنعدم بانعدامه إمكانية قبول المؤلف النقدى أو الفلسفة التربوية المقترحة من قبل المستفيدين منها . وليس أقل أهمية من ذلك إمكانية انتقال هذه الفلسفة من مجتمع لآخر يجد تناظرا بين مصالحه ومصالح المجتمع صاحب هذه الفلسفة .

- والمعيار الثالث يتمثل فى ضرورة أن يثبت من يتصدى لبناء المؤتلف النقدى التربوى ، معرفته بمختلف النظريات العلمية ذات العلاقة بهذا المؤتلف ؛ فيعطى اهتماما متوازنا لمبررات القبول أو الرفض لهذه النظريات . أو بتعبير آخر لابد أن يكون القارئ للنص على بينة من وجود كل النظريات العلمية سواء تلك التى تبناها المؤتلف أم تلك التى أدار لها ظهره .

وأهمية هذا المعيار تكمن فى زيادة مصداقية النص الفلسفى وإزالة الشك عند من يقرأه باحتمال جهل من صاغه بالنظريات التى قد يغفل عن إثبات وجودها لعدم الاستعانة بها .

- والمعيار الرابع يتطلب فى المؤتلف النقدى التربوى أى الفلسفة التربوية أن تكون نصا مفتوحا يستثير لدى قارئه التفكير النقدى بل يحثه عليه حثا. ويعنى ذلك أن يكون مبدأ جعل التطبيق والممارسة ، المحك الوحيد للحكم على أصالة الأفكار والنظريات المتضمنة فى الفلسفة التربوية .

ولعلنا نلمح فى هذا المعيار واحدا من أخطر المبادئ التى ينبغى أن تحكم العمل التربوى فى كل مستوياته ، فالتنظير ، وهو وفق رؤيتنا التى نحاول التعبير عنها فى هذا الفصل ، لم يعد تأملا يتم فى أبراج عاجية ينعزل فيها الفيلسوف مع نفسه ليخرج بنسقه الفلسفى على الناس يقبلونه أو يرفضونه . وإنما أصبح التنظير كما نرى عملا دؤوبا للتأليف النقدى بين نظريات علمية تدعى قدرتها على توجيه العمل التربوى وجهة صحيحة . ولا يقدر على الحكم بأصالة هذه النظريات إلا أولئك الذين يمارسون العمل مستهدين هذا المؤتلف . وحينما يحترم النص المكتوب هذا المعيار فإنه يفتح الباب أمام التغذية الراجعة التى تأتيه من المستويات التطبيقية المختلفة فتدعم إيجابياته وتبرز سلبياته ومن ثم يتحقق التقدم والتطور .

فإذا ما تسلح المسئولون عن بناء فلسفة التربية وفق نظرتنا المعاصرة لها بهذه المعايير ، أمكنهم أن يعكفوا على تحديد مضمون هذه الفلسفة من خلال مكونات ثلاثة: الطبيعة البشرية ، الغايات المنشودة من التربية ، السبل الميسرة لبلوغ هذه الغايات . وهذه المكونات الثلاثة تسمح بتحديدها إجاباتنا عن أسئلة ثلاث

من نربى ؟ ولماذا نربى ؟ وكيف نربى ؟

وفيما يلى نحاول تحديد الجهود التى يتطلبها بناء مؤتلفنا النقدى على أساس من هذه المكونات .

٢-٢- مضمون الفلسفة التربوية :

المكون الأول لهذه الفلسفة التى نقترحها هو التصور الذى نصدر على أساس منه فى فعلنا التربوى ، تصورنا لطبيعة الإنسان . وتشترك الفلسفة المعاصرة مع الفلسفة التقليدية فى تحديد أهمية هذا التصور كنقطة البدء فى أى عمل تربوى ، ولكن يظل البون شاسعا بينهما فيما يتعلق بالمصدر الذى نأخذ عنه هذا التصور . فبينما يعتمد التصور فى الفلسفة التربوية التقليدية على ما يراه الفيلسوف ويعتقد فيه ، تحدد فلسفتنا التربوية المعاصرة تصورها للطبيعة الإنسانية اعتمادا على ما توفره نتائج العلوم ذات العلاقة بهذا الموضوع .

وقبل أن نعرض لكيفية بلورة هذا التصور فى الفلسفة التربوية المعاصرة، يجدر بنا أن نقف أولا على أهمية أن تتضمن هذه الفلسفة تصورا محددا للطبيعة البشرية . وتلك الأهمية تكمن فى أنه وفق التصور الذى ننطلق منه ، تتحدد عملية التربية أهدافا ووسائل ونتائج . والسبب البسيط وراء ذلك أن التصور الذى يحكم علاقتنا بمن نقوم على تربيتهم يحدد اتجاهاتنا نحوهم ومن ثم أساليبنا فى التعامل معهم وبالتالى الأثر الذى ننجح فى إحداثه فيهم .

وهكذا يكون نجاح الفعل التربوى رهنا بصدق التصور الذى نأخذ به فى تعاملنا مع الإنسان الذى نقوم على تربيته ، وبالمثل يكون فشله . ونلمس هنا أهمية النتائج التى يوفرها علم البيولوجيا وعلم النفس بفروعه المختلفة وأيضا علم الأنتروبولوجى بل وعلم التاريخ أيضا . فهذه العلوم استطاعت أن تقدم إلى المربين زادا ثمينا ، يظل بالطبع نسبيا وقابلا للتعديل ، سمح لهم بأن يغيروا العديد من مفاهيمهم عن طبيعة الإنسان . ويكفى فى هذا المقام أن نذكر مساهمة " ستيفن روز " الباحث فى علم البيولوجيا من خلال ما قدمه فى كتابه : " **Not in our genes** " والذى ترجم إلى العربية تحت اسم مختلف ، وفيه من البراهين والأدلة ما يكفى لهدم نظرية الحتم البيولوجى والتى هيمنت سنوات بل وقرونا طويلة على عقول المفكرين والبشر بصفة عامة . كما تجدر الإشارة هنا أيضا وبإيجاز شديد إلى مساهمة الباحث الفرنسى ميشيل تور **(Michel , Tort)** عبر كتابه " **Quotient intellectuel** " حيث قدم فيه من الأدلة العلمية والبراهين ما يكفى لهدم واحد من المفاهيم المركزية فى مجال التربية ألا وهو (الذكاء) .

ولسنا هنا بصدد الحديث عن كل ما تيسر لنا معرفته من العلوم التى ساهمت فى بلورة تصورنا للطبيعة البشرية الذى نأخذ به فى هذا الكتاب ونؤسس على هدى منه ممارساتنا التربوية كل يوم حيث سيأتى ذلك تفصيلا فيما يلى من تحليل يضمه الباب الثانى . كل ما نسعى إليه فى هذا المقام هو إلقاء الضوء على العوامل الحاكمة لبلورة فلسفة التربية المعاصرة ؛ تصورها للطبيعة البشرية .

فالمهم فى هذا المقام أن نلفت النظر إلى ضرورة قيام من يتصدى لصياغة فلسفة تربوية معاصرة وفق الرؤية التى نقترحها والتى استخدمناها بالفعل فى صياغة نص هذا الكتاب ، قيامه برصد كل الدراسات التى أسهمت بشكل أو آخر فى إنارة سبيلنا للاقتراب من ذلك الإنسان الذى يظل مجهولا برغم كل التقدم الذى أحرز . ويرتبط بهذا الرصد ضرورة المتابعة ؛ فالعلم لا يتوقف عن وضع نتائجه

موضع التساؤل وهو لا يتوقف عن تعديلها واستبدالها ومن ثم يكون النص الفلسفى التربوى، نصا جاهزا فى كل لحظة لأن تعاد صياغته .

- والمكون الثانى للمؤتلف النقدى أو فلسفة التربية المعاصرة هو الغايات التى نجعلها أساسا لبناء الإنسان . وبالطبع لا يمكن لفرد أن يحدد غايات مجتمعه فى التربية ، وإنما يستطيع الذى يتصدى لبناء الفلسفة التربوية أن يستلهم مجتمعه هذه الغايات التى تعبر عن قناعاته الحاضرة وتطلعاته المستقبلية .

والمسئولية التى تقع على عاتق من يحاول ذلك ، تتمثل فى إحاطته الشاملة بأوضاع مجتمعه من حيث القوى الاجتماعية الموجهة لحركة هذا المجتمع وكذلك التفاعل الذى تيسره العلاقات فيما بينها والمصالح التى تسعى هذه القوى إلى تحقيقها . وكلنا يعرف أن الواقع الحالى فى أى مجتمع يقصر عن الوفاء بمطالب الكثير من القوى الاجتماعية المؤثرة فى حركة المجتمع ، ومن ثم تكون غايات التربية المأمولة مغايرة بالضرورة لتلك التى يعرفها الحاضر . وهنا يقع على المتصدى لصياغة المؤتلف التربوى النقدى ، مسئولية استقراء هذا الحاضر تلمسا لإمكانات تغيره فى المستقبل حتى تجئ الغايات التى يطرحها ممكنة التحقيق.

ويسعف فى بناء هذا المؤتلف ما توفره الدراسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى تشغل نفسها بدراسة الأوضاع القائمة فى المجتمع على هذه الأصعدة. كما يدخل التاريخ القومى بين هذه الدراسات حيث نقف من خلاله على القوانين الحاكمة لحركة المجتمع ومن ثم نستشرف تطورها فى المستقبل . وتزداد صعوبة تحديد غايات التربية التى ينبغى تبنيها فى إطار الفلسفة التربوية وجعلها المكون الثانى فى هذه الفلسفة ، صعوبة بالغة حينما نأخذ فى اعتبارنا العوامل الخارجية المؤثرة فى حركة المجتمع . فبعد أن كانت هذه العوامل تعرف الكثير من الاستقرار فى ظل التوازن القديم للعالم حينما كانت القوتان العظمتان : الاتحاد السوفيتى – الولايات المتحدة الأمريكية، تتقاسما الهيمنة على هذا العالم . وهو ما

يعرف اليوم بهيمنة القطب الواحد ، أصبح من العسير التنبؤ بطبيعة العوامل الخارجية المؤثرة فى حركة المجتمعات لدرجة أن أحدا لا يستطيع أن يطرح بثقة أهدافا لمشروع تربوى أو يغامر بصياغة تصور لمستقبل تربوى يأخذ فى حساباته المصالح الوطنية الحقيقية . فنحن مطالبون اليوم أن ننظر فيما يريده المركز ممثلا فى الولايات المتحدة الأمريكية والدول التى تدور فى فلكها قبل أن ننظر فيما يتطلبه تغير الأوضاع المتردية فى نظمنا التعليمية .

من يتصدى لصياغة فلسفة تربوية فى اللحظة الراهنة ، لابد له حينما يعكف على بلورة الغايات للتربية المنشودة للإنسان العربى ، أن يحدد صيغ التعامل مع الفكر الوافد والهيمنة الاقتصادية الجارفة والبطش العسكرى السافر ... وغير ذلك من مكونات العولمة . وهنا تكمن الصعوبة القصوى فى بناء المؤتلف التربوى النقدى : كيف يمكن بناء إنسان يستطيع مع أقرانه ومن خلال العمل الشعبى المنظم، احتواء ظاهرة العولمة والتأثير فيها بشكل يمكنه من أن تكون له بصمة فى التاريخ الذى يتشكل اليوم دون مشاركة منا ؟

وما الحد الفاصل والهامش المسموح به بين تنمية الخصوصيات الثقافية والحفاظ عليها ، والتعامل مع الثقافة الكونية الوافدة ؟

كثيرون ممن يهتمون برصد التحولات المذهلة التى يعرفها عالمنا اليوم ، يرون فى صعود الحركات الأصولية سواء كانت دينية فى منطلقاتها أم إثنية رد فعل تلقائى ومباشر للهجمة الثقافية التى تريد إخضاع الدول لمضامينها القيمية والفكرية .

إن فلسفة التربية لا يمكنها أن تلزم الصمت وهى تحاول بلورة غايات تلتزم التربية بتحقيقها وتجسيدها فى الإنسان الذى تبنيه لابد للإنسان الجديد الذى يتعرض لفعل العولمة ، إن يكون مالكا للقدرة على الفهم الصحيح لما يجرى حوله

وأيضا القدرة على احتوائه وتوجيهه بالشكل الذى يحقق أمنه المادى والنفسى والفكرى فى الحاضر والمستقبل .

كيف نربى أبناءنا كى يتعاملوا بما ينبغى أن يتعاملوا به من تفكير وفعل ليواجهوا آليات العولمة غير المسبوقة : فتح الحدود ، خصخصة الدولة وتقليص نفوذها، إشاعة الفوضى ، الحض على الفاعلية والمنافسة ، إخضاع كل شئ وكل شخص لقانون السوق الحر ... وكلها آليات تقودنا إلى البربرية .

إن فيلسوف التربية المعاصر لابد أن يكون على وعى ، ليس فقط بما يتصارع فى الساحة الفكرية من أفكار مؤيدة أو معارضة للعولمة وإنما لابد أن يكون على وعى تام أيضا بالصيغ والأساليب النضالية التى بدأت الحركات الشعبية تتسلح بها لتخلق عولمة جديدة أو تضفى على العولمة الحالية وجها إنسانيا . فإذا ما تمكن من ذلك استطاع أن يضمن غايات التربية المقترحة فى فلسفته ما ينبغى من معرفة ومهارات وطرائق للتفكير تسمح للناشئة أن يكونوا أبناء عصرهم . وكما يؤكد واحد من مفكرى العالم الثالث البرازيلى **Candido** " أن الجنس البشرى قدره اليوم أن يعانى ويناضل من أجل تحديد وتسييد القيم التى محيت أدوارها من حياتنا بفعل العقل النفعى الضيق ... ولا يتحقق ذلك إلا إذا أعدنا للمبادئ الأخلاقية ؛ المساواة ، الحرية ، المشاركة ، التنوع البشرى والتضامن ، مكانتها العليا فى حياتنا كى تتحقق الديمقراطية " .

نضال كبير ينتظر شعوب الأرض المستهدفة بالعولمة وبقيم السوق الحر ، كى تجعل لحياتها معنى وتعيد للقيم الإنسانية التى ناضلت البشرية من أجلها قرونا طويلة . كل ذلك يتطلب من فيلسوف التربية وعيا يمكنه من تصور الغايات التى تسمح للإنسان أن ينخرط فى هذا النضال وأن يكون طاقة مبدعة وإرادة لا تلين وعزيمة ترفض الخنوع والاستسلام للأمر الواقع وتترسخ لديه القناعة بأن العولمة بتحدياتها ووجها الكريه هى تدبير بشر يواجه أيضا بتدبير بشر .

ا‌ں واحدة من غايات التربية المعاصرة لابد أن تتركز حول تمكين الناشئة من التفكير المفارق للواقع والذى يمكنها من استلهام الطاقات الكامنة فى القوى الشعبية ومن ابتكار أساليب غير مسبوقة لحشد وتنظيم القوى الشعبية لتعديل مسيرة العولمة والهيمنة عليها وتوجيهها وهو ما تحاوله اليوم بقوة منظمات المجتمع المدنى فى بلدان كثيرة . إن الأجيال القادمة التى تتحمل التربية مسئولية بنائها لتخوض هذا النضال ولتبتكر سبيلا جديدا للعولمة ، لابد ، وفق تعبير Candido " أن تتحرر من النظرة القومية والمحلية الضيقة ومن هيمنة الحكومات والشركات متعددة الجنسية ... " .

وهكذا يكون فيلسوف التربية مطالبا ، وهو يعكف على بلورة غايات التربية فى مجتمعه ، بأن يعايش جدل الأفكار والأحداث على مستوى العالم بعد أن تحول إلى قرية صغيرة تجوبها التيارات الفكرية والثقافية من أقصاها إلى أقصاها فى دقائق معدودة.

لقد ولى الزمن الذى كانت فيه الدول تحيط فيها نفسها بسياجات من الحماية لتؤمن نفسها ضد التيارات الوافدة ، لتعكف فى طمأنينة على تنفيذ مشروعها الخاص للتنمية البشرية والمادية .

وإذا كان ما سبق يلقى الضوء على مسئولية من يصوغ المؤتلف التربوى النقدى فيما يتعلق بواقع مجتمعه المحلى وأوضاع عالمه الكبير ، فإن ما يلى من تحليل يحاول أن يبرز دوره فيما يتعلق بتراث مجتمعه .هذا التراث الذى تتفاوت قوة حضوره من مجتمع لآخر ، ليحتل فى البعض منها مكانة متميزة تجعله المصدر الأصيل والوحيد لتوجيه الحاضر ومن ثم المستقبل ، وليحتل فى بعضها الآخر مكانة متواضعة تسعفه فقط بالبقاء دون أن يكون له تأثير حقيق فى حركة المجتمع . وبالطبع توجد درجات بين هاتين المكانتين المتطرفتين ، وليس هدفنا هنا

أن نبحث فى تصنيف المجتمعات وفق المكانة التى يحتلها التراث فيها وإنما هدفنا الإفصاح عن الموقف الذى تتخذه فلسفة التربية المعاصرة من تراث مجتمعها.

ونحسب أنه ليس أمام فلسفة التربية المعاصرة ، بعد كل ما تقدم من تحليل ، إلا أن تتعامل تعاملا رشيدا مع تراث مجتمعها ، أى لا تجعل منه عبئا ينوء به حملته من الأجيال التى نبنيها ، ولا تبدده بتركه واعتباره أثرا من آثار الماضى يكتفى بمشاهدته. والذى نقصده هنا بالتعامل الرشيد هو ألا تكون غايتنا من وراء الرجوع إلى التراث ، المحافظة عليه وصيانته من الاندثار ، وإنما الانتفاع بما فيه من إنجازات وخبرات تعين فى دفع الواقع وبناء المستقبل المأمول . والقاعدة الأساسية فى هذا التعامل هى أن ما بين أيدينا من تراث ليس شيئا مقدسا ، نجله ونصر على إحيائه بحق وبغير حق ، وإنما هو إنجاز لأجيال مضت عاشت أزماتها ومشكلاتها وخصوصياتها ، ففكرت واجتهدت وأنجزت خلفت وراءها هذا الإرث . وأجيالنا المعاصرة من واجبها بل وفرض عليها أن تفكر هى الأخرى لزمانها ومشكلاتها الفريدة لتنجز مشروعها حاضرا ومستقبلا .

إن المطالبين بإحياء التراث تعصبا له وفناء فى أمجاده وأساطيره وأحاجيه مثلهم كمثل من يريد أن يبعث الموتى من القبور ليوجهوا بعقولهم التى تشكلت منذ آلاف السنين ، حاضرنا المعاصر بتفرده وتعقيداته .

فرق كبير بين الدعوة إلى إحياء التراث والتشبث به وفرضه زادا لابد من تمثله وتوظيفه للهيمنة على حركة الماضى والمستقبل ، وبين ما ندعو إليه هنا من التعامل الرشيد وهو أبعد من أن يكون تنكرا لتراثنا أو تفريطا فيه .

فالقاعدة الثانية التى يرتكز عليها هذا التعامل ، تتمثل فى اعتبار العنصر التراثى فى مجال بعينه ، أحد الحلول الممكنة لمشكلة نسعى إلى حلها واحتوائها ،

فإذا ما أسعفنا هذا العنصر التراثى بالحل الناجح ، أخذنا به وبلغنا هدفنا . أما إذا قصر هذا العنصر عن ذلك ، نحيناه ومضينا فى جهدنا سعيا لتلمس هذا الحل أو إبداعه إبداعا . ولعلنا نلمس هنا ما تعنيه هذه القاعدة من اعتبار العناصر التراثية ضمن البدائل الممكنة التى تواجه بها مشكلاتنا فلا تكبل حركتنا باعتبارها قيدا وعبئا وإنما على العكس من ذلك تماما فإن هذه العناصر التراثية تدعم حريتنا فى الاختيار وتزيد فى كم وكيف البدائل المطروحة .

وهذا الشكل من التعامل الرشيد مع التراث يسمح لفيلسوف التربية بأن يجعل إطلاق الطاقات الإبداعية فى كل المجالات ، غاية أصيلة من غايات التربية المعاصرة . بل إن هذا التعامل فيه إحياء للتراث حيث يتحول التراث من خلال الممارسة الحقيقية ، حينما يختار بديلا مفضلا ، إلى تجربة معاصرة وخبرة معاشة تزداد ثراء وعمقا حينما تنجح فى تغيير الواقع ودفعه نحو توازن جديد يفضل سابقه

ولعلنا فى نهاية تحليلنا للجدل الذى ينتظم عمل فيلسوف التربية المعاصرة، ندرك مدى الصعوبة والتعقد فى السيطرة على مختلف العوامل الحاكمة لهذا الجدل الذى يدور فى ثلاث دوائر لها مركز واحد : الأولى منها تضم معطيات الحاضر على كافة الأصعدة فى المجتمع المعنى بالفلسفة التربوية ، والثانية تضم القوى الخارجية التى تفرزها حركة العالم الكبير وتوصف اليوم بالعولمة ، والثالثة تضم العناصر التراثية التى حفظها التاريخ وتمثل زادا ونورا لا ينبغى الاستهانة به. ولا يسعف فيلسوف التربية وهو يعايش هذا الجدل المعقد إلا أن يتسلح بالمنهج النقدى الذى يسمح له بالاحتفاظ برؤاه الذاتية حاضرة فى كل لحظة ، ليتمكن فى النهاية من بلورة غايات التربية التى تمثل الإجابة عن السؤال : لماذا نربى ؟

- المكون الثالث ويتمثل فى الأساليب والصيغ والوسائل التى تتضافر فيما بينها لتشكل الإجابة على السؤال الثالث فى بنية الفلسفة التربوية المعاصرة : كيف

نربى ؟ . وغنى عن القول ، عند هذا المستوى من صياغة الفلسفة التربوية أن هذا المكون كسابقة يتحدد فى ضوء التصور الذى تبنته الفلسفة للطبيعة البشرية .

- فأساليب التعلم ونقصد بها السبل التى يتمكن من خلالها الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات والخبرات الوجدانية وطرائق التفكير وقيم العمل والممارسة ، أى التى يتشكلون من خلالها وتتحدد بفضلها سماتهم الشخصية بالمعنى الواسع لهذا المصطلح . ولا مبالغة إذا ما قلنا بأن هذه الأساليب من الكثرة والتنوع حتى ليمكن اعتبارها بكثرة وتنوع الخصوصيات الثقافية للمجتمعات . ومعنى ذلك أن لكل ثقافة أساليب تعلم ينطبع بها أفراد هذه الثقافة وتصبح لديهم أشبه شئ بالقدرات المكتسبة التى تمكنهم من التعلم أو إذا شئنا السبل الشائعة التى يتصف بها شعب بعينه وهو يمارس عمليات التعلم .

ونحن هنا فى مصر على سبيل المثال ، نمارس أسلوبا فريدا فى التعلم ندين به إلى ثقافتنا الدينية ونقصد به أسلوب الحفظ والاستظهار للنصوص المكتوبة حتى ولو كانت غير مفهومه لمن يقوم بحفظها . فأطفالنا الصغار يتمكنون بفضل هذا الأسلوب من حفظ الآيات القرآنية الشريفة حفظا متقنا وراسخا وهم فى سن لا تمكنهم من فهم معانى هذه الآيات أو مراميها القريبة والبعيدة ، لكنهم مع ذلك يحفظونها ويفخرون بذلك كما يفخر آباؤهم .

هذا الأسلوب الذى عرفته ثقافتنا ومارسته الأجيال المتعاقبة على مدى قرون طويلة ، أصبح ملمحا وخاصية فى عملية التعلم سواء تمت على المستوى الفردى أم الجماعى . لقد عاش هذا الأسلوب وما يزال فى كل المؤسسات التعليمية التى أنشأناها لتعليم أبنائنا ؛ عاش فى الكتاتيب التى ازدهرت بعد دخول الإسلام إلى مصر واستمر فيما تلى ذلك من مؤسسات تعليمية لنجده حاضرا اليوم أيضا حتى فى جامعاتنا .

وعندنا أيضا يشيع أسلوب المحاكاة ؛ محاكاة الصغار الكبار وهم يمارسون مختلف الأعمال الزراعية التى ينهض عليها اقتصادنا ، خبرات توارثتها الأجيال بفضل هذا الأسلوب الذى نجده أيضا فى مجالات عديدة أخرى فالصيد فى البحار وفى ممارسة العديد من الحرف .

ولسنا هنا بصدد رصد مختلف أساليب التعلم التى تعرفها ثقافتنا ، فذلك مهمة فيلسوف التربية الذى لابد له وأن يرصد بعمق أساليب التعلم الشائعة فى ثقافة مجتمعه، الإيجابى منها والسلبى ، قبل أن يتمكن من التأكيد والتوصية بتلك الأساليب التى تسمح بتحقيق مشروعه التربوى . ما نبغيه من الإشارة هنا إلى هذه الأساليب هو أن نبصر بالمسئوليات التى تقع على عاتق من يحاول صياغة فلسفة تربوية معاصرة .

وحتى نتبين حقيقة اختلاف هذه الأساليب من مجتمع لآخر ، يكفى أن نتأمل ما لاحظه . Nelson Gayle L من فروق بين بعض الثقافات المعاصرة لبعض الشعوب . فلقد خلص هذا المفكر ، ونحن نتفق معه فى ذلك تماما ، إلى أن الأفراد فى أى مجتمع لا يولدون بخصائص جينية تجعلهم يتعلمون وفق أساليب دون غيرها ، بل إن ما نجده من شيوع لدى بعض الشعوب من أساليب تحليلية أو سياقية أو بصرية أو حركية ... إلى غير ذلك هو نتاج التعلم والاكتساب الذى يحدث فى أطرهم الثقافية ومن مشاركتهم أقرانهم وأسرهم الحياة الخاصة بهم .

وفى تجربة تمت على بعض الطلاب اليابانيين والأمريكيين حيث وزعت عليهم أوراق ليرسموا عليها منظرا بعينه ، بادر الأمريكيون بالرسم فور تسلمهم الأوراق ، بينما تريث اليابانيون كثيرا قبل أن يقدموا على الرسم . ويفسر Nelson . هذا بأن اليابانيين أكثر التساقا بالسياق الذى يتم فيه التعلم ؛ فهم يلاحظون زملاءهم ويترقبون ما يفعلونه ، فاستجاباتهم يغلب عليها الجماعية

والتعاون ، بينما يأتى فى سلوك الأمريكيين فرديا مبنيا على تحقيق الذات الفردية والمنافسة .

والتباين فى أساليب التعلم ، لا يوجد فقط بين المجتمعات بل يوجد أيضا فى المجتمع الواحد ذى الثقافات المتعددة . فمن الممكن ملاحظة نوع أساليب التعلم فى المجتمع الواحد بين أقاليمه المختلفة ، الأمر الذى يزيد من صعوبة عمل فيلسوف التربية الذى لابد وأن يأخذ فى اعتباره التباينات المحلية فى ثقافة المجتمع الواحد .

- أما صيغ التعلم فنقصد بها الأشكال التى تنتظم عمليات التعلم المقصودة والتى تعد خصيصا لبلوغ أهداف تعليمية وتربوية . وهنا أيضا لابد وأن يكون الاتساق متحققا بين هذه الصيغ التى تنتظم الجهود التعليمية والمكونين الرئيسين للفلسفة التربوية : تصورها للطبيعة البشرية ، وغاياتها المنشودة .

وتتعدد الصيغ التعليمية على مدى تاريخ التعليم فى المجتمع الواحد وأيضا من مجتمع لآخر ، فعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر : الكتاب ، الزاوية ، المسجد ، البيمارستان ، المدرسة ، المزرعة ، المصنع ، الجامعة النظامية ، الجامعة المفتوحة ، التعليم عن بعد ... إلى غير ذلك . ويظل اختيار وتفضيل صيغة تنظيمية على أخرى ، رهنا بعدد كبير من المعايير ؛ فبالإضافة إلى معيار اتساقها وانسجامها مع عناصر الفلسفة التربوية التى ستكون هذه الصيغ جزءا منها ، هناك أيضا معايير : توافقها مع ثقافة المجتمع وتقاليده وقيمه ، تكلفتها بالنسبة للموارد المتاحة ، تلبيتها توقعات المستفيدين منها ، قابليتها للتطوير ... إلى غير ذلك .

وعمل فيلسوف التربية عند هذا المستوى من إنجاز مؤتلفه النقدى أى الفلسفة التى يعكف على صياغتها لتكون إطارا لعملية بناء الإنسان فى مجتمعه ، لا يقتصر على رصد الصيغ التنظيمية القائمة للمفاضلة فيما بينها ، وإنما يكمن عمله الأساسى هنا فى إبداع صيغ تعليمية جديدة . ونعتقد أن إمكانات لا حصر لها يمكن

أن تتحول بجهد يسير إلى صيغ تنظيمية تعليمية وتربوية ، توجد بالفعل فى كل المجتمعات والمطلوب هو إلقاء الضوء على حقيقة وجودها وكيفية الإفادة منها. وتتضح هنا أهمية أن يكون فيلسوف التربية على معرفة تامة بواقع مجتمعه وخصوصياته الثقافية .

أما الوسائل ونقصد بها كل الطرائق المعنوية والأدوات والآلات المادية التى يمكن تعبئتها وتوظيفها فى عملية التعليم والتعلم . ويشهد عصرنا تناميا لهذه الوسائل غير مسبوق ؛ فما يمكن حشده والاعتماد عليه من المنجزات المعنوية والمادية ذات المردود التعليمى والتربوى ، لا يمكن حصره خاصة بعد اندلاع الثورة التكنولوجية التى كادت تنهى الفاصل الزمنى بين النظرية العلمية التى يتم ابتكارها وما تؤدى إليه من تطبيقات واستخدامات .

وتتنوع الطرائق المادية التى يمكن استخدامها فى تبسيط المادة العلمية ووصولها إلى المستهدفين من عملية التعلم حتى يتعذر ذكرها جميعا فى هذا المقام. فهناك طرق التدريس التقليدية : المحاضرة ، المناقشة ، التعيينات ، ... إلى آخره ، التى لم تفقد مصداقيتها رغم قدمها ، وبجانبها تتعاظم طرق التدريس الحديثة كما وكيفا : الوحدات التعليمية ، المشروعات ، الطريقة الكلية ... الخ بالإضافة إلى الطرق الخاصة بالتقويم والقياس . والأساس فى تبنى فلسفة التربية هذا أو ذاك من الطرق التعليمية أو طرائق التقويم ، هو تناغمها واتساقها مع مضمون هذه الفلسفة وتوجهاتها التربوية من جانب وتكامل هذه الطرق فيما بينها وانعدام التعارض فيما تقوم عليه من نشاطات ومما تتطلبه من جهود .

- أما فيما يتعلق بالوسائل المادية وهى تضم أيضا بجانب الوسائل التقليدية البسيطة : مجسمات ، عينات ، نماذج ، صور ... الخ عددا لا يحصى من منجزات التكنولوجيا : آلات عرض الشرائح والأفلام ، المسجلات الصوتية ، الحاسب الآلى ، إلى غير ذلك من أجهزة وآلات تتوجها اليوم شبكة الإنترنت .

وهنا أيضا يظل المبدأ فى اختيار بعض الوسائل دون غيرها رهنا بتوجه الفلسفة التربوية ومدى ما تحققه هذه الوسائل معنوية ومادية من تقدم فى عملية بناء الإنسان وفق غايات هذه التربية من جانب وأيضا تحقق التناغم والاتساق بين الوسائل التى يتم اختيارها من جانب آخر .

وببلوغنا هذا المستوى من التحليل ، نكون قد حققنا هدفنا من تحديد أهم عناصر الإجابة على السؤال الثالث فى منظومة الفلسفة التربوية المعاصرة ألا وهو: كيف نربى ؟ . ونتجه كى نختم هذا الفصل الذى حاول إلقاء الضوء على معالم تصورنا لفلسفة تربوية معاصرة ، إلى التبصير بأهم النتائج التى تترتب على كون الفلسفة التى نصوغها فى هذا الكتاب توصف بالعلمية .

٢-٣- فلسفة علمية :

ماذا يعنى ذلك ؟ لمسنا فى التحليل السابق لمسا خفيفا بعض ما تعنيه صفة (العلمية) التى أضفناها محمولا لموضوع هذا الكتاب وهو الفلسفة ، ونحاول فى هذا المقام أن نعمق الحديث عن أهم ما يترتب على كون هذه الفلسفة التربوية : فلسفة علمية . ولبلوغ هذا الهدف نبدأ بصياغة وتعميق ما سبق لنا عرضه عرضا موجزا من النتائج التى تترتب على اتسام هذه الفلسفة بتلك الصفة ثم نعكف بعد ذلك على النتائج التى لم يسبق التلميح إليها :

- والنتيجة الأولى التى نعتبرها ذات أهمية خاصة فى عصرنا ، تتمثل فى النظر إلى الفلسفة التربوية المقترحة كما ننظر إلى النظرية العلمية . ومعنى هذا أن تلك الفلسفة مؤقتة الصدق شأنها شأن هذه النظرية ؛ فهى لا تقدم حقائق مطلقة تجاوز حدود الزمان والمكان ، التى حكمت صياغتها . وعلى العكس من ذلك فإن نصوص الفلسفة المقترحة تظل معبرة عن وجهات نظر نسبية تخضع للنقد والمراجعة دون توقف ، والأصل فى ذلك أن مفردات محتوى هذه الفلسفة قد اشتق أساسا من نتائج العلوم المساندة للتربية أى تلك العلوم التى تنشغل بتجلية الطبيعة

الإنسانية وسبر أغوارها وهى كل يوم تكتشف الجديد الذى قد يدعم ما سبق من كشوف أو يغير منها أو يستبعدها تماما .

وهذه النتيجة تجعلنا نثق فى أن التربية أو مشروع بناء الإنسان الذى ينطلق من فلسفة علمية ، لا يمكن أن يكون مشروعا جامدا كما كان الحال فيما مضى حينما راج عن نظام التعليم بأنه من أعصى الأنظمة المجتمعية على التغيير ، وكلنا يذكر الوصف الذى كان يطلق دوما على هذا النظام بأنه نظام محافظ . ونحسب أن هذه الخاصية الجديدة التى تترتب على كون الفلسفة التربوية المقترحة فلسفة علمية تتفق مع روح العصر الذى نعيشه والذى يعرف التغيير والتحول حتى يمكننا وصفه بعصر الاضطراب وعدم الاستقرار . ولا يمكن للإنسان وهو غاية التربية أن يجمد أو يصاغ فى قوالب تحول بينه وبين إعادة صياغة توازنه نفسا وعقلا وخلقا بل وبدنا كلما قضت الضرورة بذلك .

- والنتيجة الثانية تتعلق بما تتيحه فلسفة تربوية علمية داخل مجتمعها من إجماع ممكن لمختلف القوى الاجتماعية مهما تباينت معتقداتها الدينية أو الطائفية أو الثقافية ؛ فالنص الفلسفى العلمى يخاطب العقل شأنه فى ذلك شأن النظرية العلمية . ونجاح الفلسفة التربوية فى الاستحواذ على اتفاق القوى الاجتماعية الفاعلة فى حركة المجتمع ، يهيئ مناخا مواتيا للوحدة الوطنية التى تقوى كلما تخلصت البنية المجتمعية من الانقسامات والازدواجيات التعليمية التى تعبر من خلالها القوى الاجتماعية المتعارضة عن خصوصيتها الثقافية والدينية . وبنية مجتمعية متجانسة تنهض على نظام تعليمى واحد يقدم لأبناء الوطن على اختلاف مشاربهم تربية محايدة تنطق باسم العلم ، هى بنية ميسرة لاستقرار قيم العدل والمساواة والحرية .

- وثالث النتائج ، وهى ترتبط بسابقتها ، تتمثل فى تعاظم فرصة التواصل والتفاعل مع المجتمعات الأخرى التى تكون قد تخلصت من الفلسفات ذاتية الرؤى ووضعت بدلا منها فلسفة تربوية علمية . وحينما تنجح الفلسفة التربوية المعاصرة

فى صياغة مفاهيمها وبلورة توجهاتها وتحديد غاياتها على أساس من نتائج العلوم المساندة للتربية ، فإنها تضع أساسا رصينا للتلاقى بين من يتشاون بفضل هذه التربية وغيرهم من أبناء الشعوب الأخرى التى تسلك ذات الطريق فى صياغتها أطرها الفلسفية التى تنتظم بناء البشر فيها . وغنى عن القول بأن انتقال التجارب التربوية التى تنجح فى مجتمع بعينه إلى غيره من المجتمعات ، يزداد يسرا وسهولة حينما تكون فلسفاتها التربوية مؤتلفات علمية .

- ورابع النتائج يمكن تلخيصها فى خاصية على جانب كبير من الأهمية يتسم بها التعلم الذى توجهه فلسفة علمية ونقصد بها الاستقرار والاستمرارية فى عملية بناء الإنسان . فالفلسفة التربوية العلمية تتطور كما يتطور العلم وفق منطلق يجعل خط التطور متصلا خاليا من النقلات الفجائية وتجعله أيضا متصلا يتحدد مستقبله فى ضوء ماضيه وحاضره . ونلمح هنا الفرق الجوهرى بين الفلسفة العلمية والفلسفة الذاتية التى كان تغييرها وتبنى فلسفة أخرى بديلا لها يمثل انقطاعا ربما تاما فى تطور عملية بناء الإنسان ، ولنا فى التاريخ أدلة كثيرة على ذلك أقربها لنا ما حدث فى ألمانيا النازية .

ونكتفى بهذه النتائج الأربع التى يمكن أن يضيف القارئ إليها نتائج أخرى ليست أقل أهمية كى نختتم هذا الفصل بموجز لأهم عناصره . ففى بدايته قدمنا بيانا بما أسميناه : العلوم المساندة للتربية والتى تمثل المصدر الأساسى الذى تستلهمه فلسفة التربية مادتها . وأتبعنا ذلك تحليلا يفصل معالم الفلسفة التربوية التى نقترحها فى هذا الكتاب لتكون أساسا لمشروعنا التربوى العربى . وفى هذا الصدد ميزنا بين مكونات هذه الفلسفة الرئيسة : التصور للطبيعة البشرية ، الغايات المنشودة ، الكيفية التى تبلغنا غاياتنا ، وهى مكونات تمثل إجابتنا على أسئلة ثلاثة: من نربى ؟ ولماذا نربى ؟ وكيف نربى ؟ . ثم أنهينا التحليل فى هذا الفصل برصد بعض النتائج التى تترتب على بناء الفلسفة التربوية على أساس من نتائج العلوم .

وهكذا نترك القارئ مهيأ لاستقبال معطيات الفصل الثالث من هذا الباب ، وفيه نحاول إلقاء الضوء على ضرورة وجود فلسفة تربوية تقود وتنسق وتوجه العمل التربوى أو إذا شئنا أهمية أن يكون لكل مجتمع فلسفة تربوية .

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية العلمية
أهميتها ومكانتها

يتمثل الشاغل الأساس لهذا الفصل فى تحديد مكانة فلسفة التربية بين العلوم المساندة للعمل التعليمى والتربوى ، وخاصية أن هذه الفلسفة تصاغ ابتداء من واعتمادا على ما توفره هذه العلوم من معلومات ونظريات . فإذا ما تمكنا من تحديد هذه المكانة ، وجب علينا أن نحدد أهمية الدور الذى تلعبه فلسفة التربية فى دعم جهود بناء الإنسان وتطويرها نحو الأفضل .

والسؤال الذى يفرض نفسه علينا فى بداية هذا الفصل هو : ما ضرورة صياغة نص فلسفى يستقى مضمونه من نتائج العلوم التربوية ؟ أو بتعبير آخر لماذا لا تكفينا هذه العلوم وحدها فلا نحتاج لنص معرفى يعيد طرح مضامين هذه العلوم من جديد ؟ والإجابة على هذا السؤال تتطلب إبراز خصوصية فلسفة التربية التى تجعل منها سياقا منفردا لا يمكن أن يقوم مقامه أى من هذه العلوم بمفرده ولا هذه العلوم مجتمعة .

١- خصوصية فلسفة التربية المعاصرة :

وإذا كانت هذه الفلسفة هى بمثابة مؤتلف يجمع بين المعلومات والنظريات التى تروج لها علوم التربية ، فإن هذا المؤتلف يمثل بنية تتجاوز عناصرها المكونة لها ، وتتسم بتوازن خاص بها ترتبط به دلالات ليست محصلة حسابية ، للدلالات الخاصة بكل عنصر من عناصر بنية هذه الفلسفة .

وأول أساس تبنى عليه هذه الخصوصية هو أن المشتغلين بالتربية والمشاركين فى بناء الإنسان على مختلف الأصعدة وهم كثرة ، لا يمكنهم التعامل مع نتائج علوم التربية فرادى . والسبب فى ذلك أن العلم الواحد من علوم التربية

ينطوى على نظريات تتعارض فيما بينها وربما تتناقض أيضا . ولا يمكن أن يترك الأمر كى يحسم اختيار هذه النظرية دون تلك لكل مشتغل بالتربية على حدة . فإذا ما حدث ذلك حلت الفوضى فى العمل التربوى ، وتعارضت الأدوار وأصبح الفشل فى تحقيق وحدة بناء الإنسان أمرا محتما .

إن فلسفة التربية والتى يتوفر على صياغتها مسئول التربية فى المجتمع هى وحدها القادرة على حسم الاختيار بين النظريات العلمية المتعارضة ، حيث تعبر عن ضمير المجتمع وتوجهاته الأساسية وتطلعات القوى الاجتماعية الفاعلة فى حركة المجتمع. وبالطبع يقوم هذا الحسم على نوع من الانحياز المعلن الذى لابد وأن تباركه هذه القوى الاجتماعية باعتباره تعبيرا عما توصلت إليه من خلال الحوار الديمقراطى والمشاركة الحقيقية لها فى صياغة الفلسفة التربوية .

إن فردا وحده لا يمكنه أن يقدم نصا نهائيا لفلسفة تربوية تنتظم جهود التربية فى مجتمعه وتقود تنفيذ مشروعه التربوى ليبلغ أهدافه المنشودة ، وإنما يقف جهد الفرد الفيلسوف عند حد صياغة مشروع مبدئى يكون أساسا لحوار واسع تشارك فيه كل القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى الفلسفة التربوية التى يتم تبنيها .

وحتى نتبين حقيقة تعارض النظريات العلمية فى المجال الواحد ، نأخذ مثلا واحدا فى مجال علم النفس الفارقى أى الذى يعنى برصد وتفسير الفروق الفردية . ففى هذا الفرع تنهض المدرسة الأساسية أو التيار الرئيسى على أساس نظرية الذكاء الموروث الذى تبنته الأبحاث الأمبريقية من بعد Alfred Benet فى بداية القرن الماضى . والأساس فى هذا التيار هو استخدام مقاييس الذكاء أو اختبارات الذكاء لتحديد نسب ذكاء الأفراد وتوزيعهم وفق المنحنى الاعتدالى الذى يجعل الغالبية فى الوسط بينما تأتى أقلية الأذكياء وأقلية الأغبياء على طرفيه . وهذا التيار يسيطر إلى الآن على الغالبية العظمى من المربين ، كما تنتظم أفكاره الجهود

الرامية للفرز بهدف الانتخاب والاختيار فى كثير من بلدان العالم المتقدم والمتخلف على السواء .

وفى مقابل هذا التيار يقف تيار أقل قوة وأقل انتشارا ، يقدم الأدلة التى تثبت تهافت اختبارات الذكاء وتكشف عن مضمونها الثقافى المنحاز للمجتمع الذى تصاغ فيه . والذى يراجع نتائج الأبحاث فى هذا التيار ، يصل إلى القناعة بأن هذه الاختبارات لا تقيس شيئا يولد به الإنسان أى يعبر عن خصوصية جينية فيه وإنما ما تقيسه هذه الاختبارات هو فى حقيقة الأمر : ثقافة مكتسبة بالتعلم ومن ثم لا تختلف عن الامتحانات المدرسية فى شئ .

من إذا يحسم الأمر ، ويجعلنا نسير مع التيار الأول أو مع الثانى ؟ بالطبع لا يملك فرد بعينه صلاحية هذا الحسم وإنما يمكن أن يتحقق من خلال حوار علمى واسع يتم بشكل ديمقراطى ويسمح بعرض الرأى والرأى الآخر دون خوف أو محاباة ودون تجاهل لما يتم من تقدم علمى على مستوى العالم بأثره .

ويكفى للتدليل على أهمية متابعة ما يجرى فى العالم أن نذكر هنا بالأبحاث الأخيرة التى بدأت تدعم مصداقية التيار الثانى الرافض لمفهوم الذكاء الموروث . فالمتابعون لحركة التطور البحثى فى هذا المجال ، يعرفون بوجود نظرية الذكاءات المتعددة التى توصل إليها " Gardner " والتى تقول بأن البشر لديهم نحو تسعة أنواع من الذكاءات : لفظى ، لغوى ، بصرى (مكانى) ، حركى (جسدى) ، موسيقى ، رياضى ، ... الخ .

فى حين أن التيار الأول لم يكن يسلم إلا بوجود نوعين فقط هما الذكاء : اللفظى والرياضى . والمهم فى نظرية جاردنر هو إبرازها لحقيقة هذه الذكاءات حيث رأت فيها انعكاسا للثقافة السائدة فى المجتمع والتى يتم من خلالها التعلم الذى يحدث نوعا من الارتباطات العصبية بين خلايا المخ والتى تتخصص وفق هذه الارتباطات لتكون مكانا لنشاط هذا الذكاء أو ذاك كما يوضح ذلك " Brualdi amy" فى بحثه العام ١٩٩٦ .

١-١- **برلمان علمى** : سبق لنا القول بأن صياغة الفلسفة التربوية التى توضع موضع التنفيذ ، هو عمل جماعى . المقصود بالعمل الجماعى هنا هو قيام تنظيم علمى بأخذ شكل البرلمان الذى تجتمع فيه القيادات العلمية ذات العلاقة بمجال التربية بالإضافة إلى ممثلى القوى الاجتماعية الفاعلة فى حركة المجتمع . يطرح مشروع الفلسفة المؤقت على هذا البرلمان ويخضع للمناقشة العلنية من خلال حوار ديمقراطى لا يستبعد أحدا ، فالمختصون وغير المختصين يشاركون بالرأى دون تمييز . ويتوفر للمشاركين أحدث المعلومات عن النظريات العلمية التى تم توظيفها فى المشروع وتلك التى لم تدخل فى إطاره حتى يتسنى لهم المقارنة الموضوعية بين هذه النظريات والمفاضلة بينها على أساس من معرفة حقيقية وأمينة . ولقد رأينا فى المثال السابق الخاص بعلم النفس الفارقى كيف ظل التياران المتعارضان يعيشا جنبا إلى جنب وإلى يومنا هذا برغم وجود الأبحاث النقدية التى برهنت على فساد نظرية الذكاء الموروث منذ بداية السبعينيات من القرن الماضى. وإلى يومنا هذا لا نعدم أنصارا للنظرية القديمة برغم ظهور أبحاث تطبيقية تنطلق من النظرية المضادة كما فى نظرية جاردنر .

وهذا التنظيم الذى نتحدث عنه هنا (البرلمان العلمى) ليس شيئا شبيها لما نعرفه اليوم بالمؤتمر العلمى ، فهذا البرلمان يفتح أبوابه أمام لل من يرغب فى المشاركة فى كل صياغة فلسفة المجتمع التربوية على أساس من مشروع يصاغ ابتداء ليكون مرجعية للحوار والمناقشة . ويتوفر لهذا البرلمان مصادر اتصال واسعة بكل التجارب التربوية الناجحة فى المجتمعات الأخرى وأيضا بمصادر المعلومات التربوية الحديثة التى تنتظم نتائج آخر الأبحاث فى هذا المجال لتكون فى متناول المشاركين فى جلسات هذا البرلمان العلنية .

ويظل هذا البرلمان العلمى منعقدا حتى بعد صياغة الفلسفة التى يتم الاتفاق حولها ليتابع من خلال هيئة مصغرة من أعضائه تنتخب لهذا الغرض ، وضع

الفلسفة موضع التنفيذ وتلقى التغذية الراجعة من القائمين على وضعها موضع التنفيذ ، وفى موازاة ذلك متابعة كل جديد يظهر فى مجال التربية .

وبالطبع يكون من بين مسئوليات هذا البرلمان إجراء التعديلات التى يبرز التنفيذ أهمية إدخالها على الفلسفة التربوية المنفذة أو يؤكد التطور العلمى ضرورة أخذها بعين الاعتبار .

وفى الحالتين لابد عند الحسم الأخير أن ينعقد البرلمان بكامل هيئته ليمارس صلاحيته التى عرفناها عند الصياغة الأولى لهذه الفلسفة .

١-٢- المضمون القيمى : وينفرد النص الفلسفى موضوع الحديث فى هذا الفصل، بخاصية اشتماله على منظومة قيمية لا تستقى من العلوم التربوية السابق الإشارة إليها ، وإنما يتم الاتفاق حولها باعتبارها تعبيرا عن خصوصيات ثقافية وقناعات دينية وطموحات وآمال مستقبلية . ويخضع تحديد هذا المحتوى القيمى لنفس الإجراءات والتدابير التى سبق الحديث عنها . فالمنظومة القيمية ليست مطلقة من قيود الزمان والمكان حيث يجب أن تعبر بصدق عن طموحاتنا الحاضرة والمستقبلة وأن تيسر تعاملا رشيدا مع العصر الذى نعيش فيه ومن ثم لابد وأن تتغير مواضع القيم فى هذه المنظومة حيث تتقدم بعضها فى حين يتأخر البعض الآخر . بل وأهم من ذلك لابد من تطوير مضمون القيمة ذاته ؛ فليس ما تعنيه قيمة : حرية المرأة – على سبيل المثال – فى بداية القرن الماضى هو ما تعنيه هذه القيمة اليوم . فاستمرار القيم تحت نفس الأسماء لا يعنى استمرار المسميات التى تصدق عليها هذه القيم . ومعنى هذا أن القيم تكون مطلقة فى حدها المثالى لكنها نسبية فى حدها العملى والتطبيقى .

ولعلنا فى ضوء ما سبق نلمس إنفراد فلسفة التربية العلمية ، بمضمون يختلف عن مضمون العلوم التى تأخذ منها ، مضمون يمثل وجوده ضرورة كى نتمكن من توجيه العمل التربوى توجيها صحيحا بعيدا عن التخبط والارتجال

والرؤى المتعارضة . وبهذا تحتل فلسفة التربية مكانتها بجدارة بين العلوم التربوية التى تدخل ضمن برنامج تكوين المعلمين ، وتحتل فى مجال العمل التربوى مكانا خاصا يجعل منها الإطار المرجعى الذى يحتكم إليه حينما يتأزم أمر أو آخر أثناء ممارسة العمل التربوى . وإذا كان ما سبق من تحليل يكفى للبرهنة على صحة القول باعتبار فلسفة التربية واحدا من العلوم الداخلة فى برنامج تكوين المعلم ، فإن ما يلى من تحليل يرمى إلى إبراز كونها مرجعية لعملية بناء الإنسان على مستوى المجتمع كله .

٢- فلسفة التربية : إطار مرجعى

بناء الإنسان ليس عملا تنفرد به المؤسسات النظامية للتربية : مدرسة ، معهد، جامعة وإنما تشارك فيه أطراف عديدة ليس أصغرها الأسرة وليس أخطرها وسائل الإعلام . عملية بناء الإنسان تتم فى كل لحظة وتمتد ما امتدت حياة الإنسان وتؤثر فيها وتحكم مردودها عوامل ثقافية وبيئية ومادية وغيرها . وفلسفة التربية العلمية التى ينشغل هذا الكتاب بتحديد معالمها ، تمثل بالنسبة لهذه العملية صمام الأمان والإطار الذى ينتظم ، فى حالة نجاح المجتمع فى الأخذ بفلسفته التربوية ، جدل هذه العملية ليبلغ بها بر الأمان .

٢-١- الأسرة : وتشارك أسرة الفرد فى تربيته بل وتنفرد بها سنوات تطول وتقصر حسب الزمن والمجتمع . ولسنا بحاجة إلى تأكيد أن الأساس الذى تضعه الأسرة فى بناء أفرادها ، يحكم ما يلى ذلك من إضافات تدعم هذا البناء أو تجعله يتدهور . وإذا كنا فى فلسفتنا هذه ننطلق من حقيقة أن التربية تصنع الإنسان وتكسبه ما يكون به إنسانا ، فإن الأسرة تضع اللبنات الأولى فى هذه الصناعة ، ومن ثم تكون ثقافة الأسرة التربوية عاملا حاسما فى النجاح والفشل الذى يعرفه أفرادها فيما يلى من تربية .

وطالما ظلت الأسرة المؤسسة التربوية الأولى كان من الضرورى أن نعنى بثقافتها التربوية تصويبا وتدعيما وتطويرا كى يأتى عملها متسقا مع ما يرجوه المجتمع لأجياله الناشئة .

وعلى ذلك يكون من بين مسئولياتنا التربوية وضع فلسفتنا التربوية فى متناول أسرنا لتكون لها بمثابة الإطار المرجعى الذى ينتظم جهودها المربية .

ولكن ما السبيل لبلوغ هذا الهدف ؟ هنا تتسع الإبداعات للعديد من الصيغ التى تسمح بنشر مضمون الفلسفة التربوية وتبسيطه ليكون فى متناول أسرنا وليس المجال هنا يلائم للخوض فى ذلك ، وإنما على فلسفة التربية إلقاء الضوء على الإمكانات الكامنة والمتاحة لبلوغ ذلك وهو ما سيحتل مكانته فى مواضع أخرى من هذا الكتاب .

٢-٢- دور العبادة : وتقوم المؤسسات الدينية بأدوار خطيرة فى إتمام البناء الذى بدأته الأسر ؛ ففى دور العبادة يتشكل خلق من يرتادونها من الصغار والكبار بل وتتحدد أيضا فى جزء كبير منها ، طرائق تفكيرهم وأنماط سلوكهم والكثير من عاداتهم الصحية والبدنية والنفسية ، بل لا نبالغ إذا ما قلنا بأن دور العبادة قد تروج لأفكار ونظريات تؤثر تأثيرا سلبيا فى إنجاز المشروعات المجتمعية وتحقيق سياسات بعينها تهدف إلى التنمية ، وذلك كله يرجع إلى ضعف التكوين العلمى للقائمين على أمر هذه الدور . ويضيق المقام هنا عن ذكر الأمثلة التى تدل على صدق الملحوظة السابقة. ففى الوقت الذى يدعو المجتمع إلى تنظيم النسل ، على سبيل المثال ، تجد من يعلن تحريم ذلك واعتباره كفرا ، وتجد أيضا من يرى فى خروج المرأة للعمل ومخالطتها الرجال نوعا من الزنا ... إلى غير ذلك مما لا علاقة به بالدين الصحيح .

فإذا ما تجاوزنا هذا المستوى من التشكيل الخلقى الخطير ، وحاولنا التعرف إلى بعض المفاهيم الخاصة بالطبيعة الإنسانية ، هالنا فساد هذه المفاهيم

وتخلفها بشكل مزر : فهناك من يرى فى العقل ، منحة يأتى بها الإنسان إلى الحياة جاهزة ؛ وهناك من يرى فى معرفة الإنسان فطرة يولد بها بل وحتى السلوك المنحرف يعتبرونه طبعا وفطرة ... إلى آخره .

ففى مناخ كهذا يكون الإنسان الناشئ معرضا للتناقض والتشتت ؛ فقد تعلمه أسرته الأشياء الصحيحة وإذا به يتعلم النقيض فى دور العبادة التى ينفذ ما يبث فيها – بحكم ما تتشح به من قداسة وإعزاز فى نفوس مرتاديها – إلى القلب والعقل فى سهولة ويسر . وحقيقة قد نجد أمثلة تشذ عن هذا الرصد المثير للقلق، لكنها استثناءات لا تغير من حقيقة الأمر شيئا كثيرا .

ونلمس هنا الأهمية القصوى لفلسفة التربية فى إمكانية تدارك هذا الموقف الخطير . فهذه الفلسفة يمكن أن تكون من بين بل وعلى رأس العلوم التى يقوم عليها برنامج تكوين الدعاة والوعاظ القائمين على أمر دور العبادة سواء أكانت إسلامية أم مسيحية ؛ فنحن نعتقد أن الأمر لا يختلف كثيرا فى هذه الأخيرة عن الأولى . وكم نتمنى أن يتوفر مثل هذا الإطار لما يجرى داخل الكنائس من تربية لأبنائنا المصريين أولا والمسيحيين ثانيا كى يمكن أن يوجه العمل التربوى توجيها يخدم الوحدة الوطنية ليتحقق الشعار التراثى الأصيل : الدين لله والوطن للجميع .

٢-٣- **التليفزيون** : ونخص هذه المؤسسة بحديث يفصلها عن بقية وسائل الإعلام نظرا لما تمثله من أهمية بالنسبة لبناء الإنسان . فالتليفزيون أصبح اليوم جزءا من حياة الأسر المصرية ، ويكاد تأثيره يفوق تأثير الأبوين فيها . ولقد سبق لنا وصف مكانته هذه : بأنه الأب الأول ثم يأتى بعد ذلك الأب الحقيقى.

وتأثير هذا الجهاز يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا ، وهو فى الحالتين يشارك مشاركة أكيدة وفاعلة فى بناء الناشئة منذ طفولتهم الباكرة وإلى أن يصيروا شبابا ورجالا . والخطورة فى هذا التأثير أنه يتم بشكل غير قصدى ، ولا نملك أية وسيلة لنتحقق مما يستدخله المشاهد الصغير وحتى الكبير من البث

اليومى . بل إنه من الصعب تحقيق ذلك نظرا لامتداد البث على رقعة الوطن بكامله وتوزع المشاهدين بين ملايين الأسر ، فأنا لنا بوسيلة تمكننا من تقويم مردود ولو ساعة واحدة من المواد المبثوثة ؟

وتزداد صعوبة قياس الأثر الذى يتركه التليفزيون فى عقول ونفوس وخلق المشاهدين بل وأجسادهم أيضا ، إذا ما وعينا أن كل ما يبث يترك بصمة فى المشاهد . حتى الإعلانات التجارية وهى متغلغلة فى ثنايا كل البرامج ، تحمل مضامين قيمية وتوجهات عقلية غير ملموسة لكنها ذات تأثير بالغ فيمن يتعرضون لفعلها صغارا كانوا أم كبارا . فمن الممكن أن تذهب القيم المتضمنة فى هذه الإعلانات إلى حد التناقض التام مع القيم التى تحرص عليها المدرسة أو الأسرة أو دار العبادة .

وإذا كنا هنا نركز على الجوانب السلبية – فمما لا شك فيه هناك إيجابيات لهذا الجهاز – فذلك أمر بدهى ، حيث نبحث هنا عن كل ما من شأنه دعم عملية بناء الإنسان ودفعها فى الاتجاه الصحيح . وفلسفة التربية العلمية التى نحاول تحديد معالمها فى هذا الكتاب ، هى وسيلة ناجعة فى هذا الصدد .

فوفق التصور من جعل هذه الفلسفة إطارا مرجعيا ينتظم جهود الأطراف المشاركة فى صناعة البشر ، يمكن لهذه الفلسفة أن تضبط عمل التليفزيون وتحصنه من الوقوع فى تناقض مع توجهات التربية الصحيحة لأبنائنا . وكى يتحقق هذا الدور لفلسفة التربية ، فإن القائمين على البث التليفزيونى فى مختلف المواقع وفى كل المستويات ، لابد وأن يقفوا على مضمون فلسفتنا التربوية وأن يكونوا على بينة من مفاهيمها وأفكارها وغاياتها ، وقيمها . أما كيف يتحقق ذلك فهنا أيضا بدائل كثيرة يضيق المقام عن الحديث عنها : فمن جعل الفلسفة التربوية جزءا أصيلا فى برنامج إعداد الإعلاميين ، إلى تنظيم دورات تدريبية لهم أثناء ممارسة العمل لذات الغرض ، يأتى بين هذين الخيارين ، خيارات لا حصر لها .

٢-٤- **وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة :** وما سبق الحديث عنه خاصا بالتليفزيون ، ينسحب على بقية وسائل الإعلام المسموع منها والمقروء : فالإذاعة لم ينته دورها المؤثر فى تشكيل الناشئة ، وتنطوى برامجها على مضامين ذات مردودات تربوية سالبة وموجبة . بل إن من يستمع إلى البث الإذاعى تستثار لديه قدرات عقلية مهمة يأتى على رأسها القدرة على التخيل ومعايشة أحداث ما يستمع إليه ، وهو ما لا يتحقق عند مشاهدة التلفاز . وكذلك الحكم الأخلاقى الذى يصدره المستمع على موقف بعينه أو شخصية فى تصرف ما ، يعتمد بالأساس على تقويم يأخذ فى حسابه تقدير المستمع لما يستخلصه بنفسه من المادة المسموعة ودون تأثر بالمشاهد المرئية أو بشخصية المؤدى كما فى حالة التلفاز .

والمادة المقروءة هى الأخرى يدخل القارئ معها فى علاقة من خلال حشد قدرات عقلية عديدة : الانتباه والتركيز والفهم والتحليل والاستنتاج ... إلى آخره . وهذه القدرات تنشط وترقى أو تتدهور وفق المحتوى المقروء الذى تتفاعل معه . وبالمثل تحتشد الأحكام الخلقية التى يصدرها القارئ على المضمون القيمى لما يقرأ فتتدعم لديه قيم وتهبط أخرى ومن ثم يكون التشكيل الخلقى للقارئ متحققا من خلال القراءة . وتزداد الوجهة التربوية فى المادة المقروءة ، نظرا لأن القارئ يسعى إليها بنفسه ويختار ما يريد قراءته فيها وذلك على عكس المواد المذاعة أو المتلفزة .

ولسنا هنا بصدد تقديم كشف حساب بالتأثير الممكن للمواد المذاعة أو المقروءة ، فذلك أمر لا جدال فيه ؛ فنحن نتشكل من خلال ما نقرأ وما نسمع ولو ظل ذلك غير موعى به من جانبنا . وهدفنا من رصد ما تقدم من حقائق تتعلق بوسائل الإعلام والتثقيف والتربية المذاعة والمقروءة هو تقدير أهمية ما نطرحه هنا من ضرورة وجود إطار مرجعى يحكم النشاط الذى يدور فى هذه المؤسسات التى تشارك بشكل غير قصدى فى تشكيل أبنائنا .

ففلسفة التربية التى يتبناها المجتمع بشكل صريح ومعلن ، لابد أن تنتظم ما يجرى من جهد فى مؤسسات الإعلام حتى يتحقق الاتساق بين ما يروج فيها من قيم واتجاهات فكرية وما تعليه من سلوكيات وتصرفات وخيارات ، مع توجهات هذه الفلسفة . والصيغ لبلوغ ذلك كثيرة ولا حاجة بنا إلى تكرار الحديث عنها .

٢-٥- **النوادى وساحات الشباب** : وهذه المؤسسات شأنها شأن المؤسسات السابقة ، لها أدوار محددة : شغل وقت الفراغ ، ممارسة الألعاب الرياضية ، التدريب على اكتساب مهارات عملية ... الخ ، لكنها فى ذات الوقت تسهم فى بناء الناشئة وتؤثر فى شخصياتهم كبقية المؤسسات الأخرى . والمشرفون على هذه المؤسسات هم بمثابة المربين والمعلمين لمن يرتادونها خاصة من الصغار والشباب . هؤلاء المشرفون يحتاجون هم أيضا أن يكونوا على بينة من فلسفة مجتمعهم التربوية كى يوفروا لناشئتنا مناخا صحيا يتشربون من خلاله القيم التى نحرص عليها والاتجاهات العقلية التى تسمح لهم بالتفكير السوى وتنمى عندهم السلوكيات المرغوب فيها .

٢-٦- **الأحزاب السياسية** : والأحزاب السياسية تلعب فى حياة المجتمع باعتبارها من تنظيماته المدنية ، أدوارا تربوية يبرز فيها جانب التنشئة السياسية وما يرتبط بها من مضامين أيديولوجية دون أن يختفى منها أو يغيب عنها بقية أنواع التنشئة الأخرى . وحتى لا تكون التعددية الحزبية عاملا ميسرا للتشرذم وتفكك المجتمع وانقسامه إلى قوى متعارضة ، لابد للأحزاب السياسية من الاتفاق حول أساسيات بناء الإنسان فنحن كلنا مصريون برغم تباين إنتماءتنا الحزبية . ولا يتحقق ذلك إلا بجعل فلسفتنا التربوية التى يرتضيها مجتمعنا من خلال الحوار الديمقراطى والمشاركة الحقيقية والفاعلة لمختلف قواه الاجتماعية ، أساسا لكل برنامج تعليمى يتبناه الحزب باعتباره خطته العملية لترجمة الفلسفة التربوية إلى واقع معاش . وعلى هذا يكون التباين بين برامج

الأحزاب فيما يتعلق بالتعليم ، تباين يترجم عن خطة واستراتيجية كل حزب لبلوغ أهدافنا التربوية وليس تباينا أو خلافا حول هذه الأهداف . وبالطبع كل ذلك رهن بوجود الفلسفة التربوية المعلنة التى يستهديها كل حزب وهو يصوغ برنامجه الخاص بالتعليم .

٢-٧- **المجتمع المربى** : وليس كل ما سبق كاف للتدليل على مختلف الأطراف التى تشارك فى عملية بناء البشر فى مجتمعنا كما فى غيره من المجتمعات . فهناك مؤسسات أخرى تلعب أدوارا متباينة الأهمية فى تشكيل مواطنين صغارا وكبارا ، ولابد أن تكون هذه المؤسسات هى الأخرى على صلة وثيقة بمرامى فلسفتنا التربوية . وليست هناك مبالغة إذا ما قلنا بأن كل مؤسسات ومنظمات المجتمع المعاصر هى من بين هذه الأطراف . وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر : النقابات بمختلف أنواعها ، المنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان ، الروابط والجمعيات على اختلاف أنواعها ، دور الرعاية للصغار والكبار ، السجون ... باختصار كل تنظيم له أهداف ويتعامل مع جمهور ويعرف الاستقرار فى المكان والزمان ، يمكن اعتباره طرفا من أطراف التربية .

كل ما تقدم يوضح مدى اتساع مسئولية الدولة فى القيام على مشروع بناء مواطنيها ، ويأتى فى مقدمة هذه المسئولية بلورة فلسفة تربوية يتم الاتفاق حولها وتكون فى متناول كل هذه الأطراف التى ألمحنا إلى بعضها صراحة وسكتنا عن بعضها الآخر حتى يظل الباب مفتوحا لكل الإضافات الممكنة إليها .

٣- فلسفة التربية والنظام التعليمى :

إذا كنا فيما سبق من تحليل ركزنا على الأطراف التى تمارس التربية بشكل غير قصدى أى ضمن نشاطاتها الأساسية التى تستأثر بجهود هذه الأطراف ، فإننا فيما يلى من تحليل ننشغل بالنظام التعليمى وكيل المجتمع الرسمى المنوط به

القيام بشكل أساسى ومنظم بتعليم وتربية أبنائنا . والفارق الأساسى بين نشاط هذا النظام وما سبق من مؤسسات ، يكمن فى أن التعليم والتربية التى يوفرها هذا النظام تتم بشكل قصدى. وعلى ذلك يكون من الضرورى مع هذه المؤسسة النظامية صاحبة التربية المقصودة ، أن يأتى الحديث عن علاقاتها بفلسفة التربية شاملا ومفصلا وعميقا .

وتحقيقا لهذا الهدف نتتبع كيفية انتظام فلسفة التربية العمل التربوى عبر مستوياته المتدرجة :

٣-١- **التخطيط** : فعندما يحاول مخططو السياسة التعليمية ، تحديد الأهداف المرحلية للتعليم وصياغة استراتيجيات العمل ورصد الاعتمادات المالية واختيار الوسائل الملائمة لإنجاز المهام ، إلى غير ذلك من مسئولياتهم ، فإنهم يحتاجون فى كل خطوة أن يرجعوا إلى الفلسفة التربوية لمجتمعهم . فهذه الفلسفة تحصنهم ضد التخبط والارتجال وتجعل عملهم استجابة تمليها التوجهات التربوية العامة لمجتمعهم وغاياته الكبرى من وراء بناء الإنسان فيه .

٣-٢- **المقررات الدراسية** : وحينما يعكف واضعو المقررات الدراسية على صياغة المادة العلمية وتبسيطها وتضمينها الكتب الدراسية ، فإن حاجتهم إلى إطار مرجعى ، أو فلسفة تربوية ليست بأقل مما عرفناه عند واضعى السياسة التعليمية . فالمسئولون عن صياغة المقررات الدراسية لا يتعاملون مع المادة العلمية بسلبية تامة أو بحياد كامل . بل أنهم يختارون منها أجزاء دون غيرها ويضمنون المقررات التى يصوغونها تلك المعلومة دون تلك ويركزون على فكرة دون أخرى إلى غير ذلك مما يعنى أن يكون لهم انحيازات بعينها . وهذه الانحيازات لا ينبغى أن تعكس الهوى الشخصى والمواقف الفردية – كما فى حالة غيبة الإطار المرجعى أو الفلسفة التربوية – وإنما ينبغى أن تكون ترجمة لخيارات المجتمع التربوية التى تعبر عنها فلسفته .

ولتوضيح ذلك نقول بأن واضع مقرر التاريخ ، حينما يعطى الثقل فى الكتاب الذى يعده لحقبة زمنية معينة وشخصيات تميزت بها هذه الحقبة وأحداث بارزة يركز عليها ، فإنه يعكس من خلال ذلك كله دروسا وقيما وسلوكيات تؤثر فى الناشئة وتوجه بناءهم العقلى والخلقى والنفسى . وإذا كان الانحياز واضحا فى هذا المثال الخاص بمادة التاريخ ، والتاريخ الواحد تتعدد فيه النظريات بتعدد الكاتبين له ، فإن إدراك الانحياز فى غير ذلك من المقررات الدراسية وارد أيضا وإن احتاج إلى جهد لتبين معالمه .

ولكى نتبين حقيقة ما نقول ، يكفى أن نتأمل منطوق مسألة حسابية يضمها كتاب لتلاميذ صف فى التعليم الأساسى . فهذا المنطوق لابد أن يعكس قيما دون أخرى ومن ثم يتشرب الصغار هذه القيم بطريقة غير مباشرة وهم يتعلمون مبادئ الحساب . والأمثلة أكثر من أن تحصى للتدليل على هذه الحقيقة وهى أن صياغة المقررات الدراسية عملية معقدة وتحتاج ، أكثر من أى جهد آخر فى العمل التربوى ، إلى قوة ملزمة وموجهة لفلسفة تربوية متينة البنيان .

٣-٣- التجديد والمراجعة : وأهمية أخرى ترتبط بوجود فلسفة تربوية مدونة واضحة المفاهيم والخيارات ، تتمثل فى كونها نقطة البدء نحو التجديد فى العمل التربوى وما يسعى إليه من أهداف . فالفلسفة المكتوبة والمعمول بها هى المنطق الذى يصدر عنه المسئولون عن تطوير التربية وفق توجهات المجتمع . فما بين أيدينا من فلسفة تربوية يسمح لنا – حينما تنشأ ظروف تدعو إلى التغيير – بأن نقف على جوانب النقص التى ينبغى تلافيها لمواجهة التجديد المطلوب .

وكثيرا ما يكتشف المربون أن الفلسفة التربوية القائمة تصلح - مع احتفاظها بمضمونها – لأن تظل الإطار المرجعى للتجديدات المرغوب فيها . وهنا تتضح أهمية وجود فلسفة تربوية مكتوبة ، حيث يصير من الممكن أن نقف

على الأسباب الكامنة وراء قصور المنجزات التعليمية ومن ثم ظهور الدعوة إلى التجديد.

وسواء كشفت المراجعة وإعادة النظر فى الفلسفة التربوية القائمة عن قصور فى هذه الفلسفة ذاتها أم فيما يسرته من سياسات واستراتيجيات وبرامج ، ففى كل الحالات يمثل وجود الفلسفة ضرورة لحركة تربوية رشيدة . وحينما لا يكون هناك فلسفة تربوية توجه العمل ، يكون الإصلاح والتجديد ضربا من التخبط والارتجال والوقوع من جديد فى الأخطاء القديمة وإعادة التجارب الفاشلة ... إلى غير ذلك من الخطى التائهة . وتتضح هذه الحقيقة بجلاء حينما تتغير الفلسفة العامة للمجتمع وتتبدل الخيارات الكبرى له ، ويظل التعليم والتربية على حالهما حيث لا فلسفة تربوية تعكس التغير الحادث .

وقد يعمد مجتمع إلى تبنى صيغ وممارسات مستعارة عن مجتمعات أخرى، يحاول بها دعم نظامه التعليمى ولكن دون أن تكون لديه فلسفة تربوية . وفى مثل هذه الحالة تفقد العناصر الوافدة قيمتها التى عرفت بها فى بلدها الأصلى ، فلا يتحقق من ورائها العائد المرجو . تماما كما يحدث فى حالة المجتمعات التى تتوهم أن التقدم والخروج من هوة التخلف ، ممكن باستيراد التكنولوجيا المتقدمة.

فلكى يتمكن مجتمع من الإفادة المتيسرة فى تجارب الشعوب الأخرى ، لابد له من ضبط عملية الاستعارة على أساس من المعايير التى تقوم عليها فلسفته التربوية . وبدون أن تخضع العناصر الوافدة للمراجعة فى ضوء هذه الفلسفة ، يستحيل أن يحقق المجتمع من ورائها شيئا ذا بال . بل إن العكس هو الصحيح ؛ فالراجح أن هذه العناصر الغريبة تظل عبئا على النظام التعليمى نتيجة لعدم تجانسها وبقائها كيانا غريبا لا يتكامل مع الكل الذى يحتويه .

فالفلسفة التربوية هى المقدمة التى تسبق محاولات التجديد والأخذ عن الغير وهى بهذا أداة المجتمع التى تسمح له بالحركة المحسوبة وبالمبادرة الواعية

وهى التى تسمح للنظام التعليمى وللتربية بشكل عام بالمحافظة على هوية المجتمع وثقافته الخاصة .

٣-٤- تكوين المعلم : وإذا كان ما سبق يتعلق بأهمية فلسفة التربية بالنسبة للعمل التربوى فى مجموعه وللمستويات العليا من القيادات التربوية المنوط بها التخطيط وتحديد الأهداف ورسم السياسات ، فإن ما يلى من تحليل يحاول تلمس أهمية فلسفة التربية بالنسبة لتكوين المعلم .

٣-٤-١- إكساب العقلية الناقدة : ودراسة المعلم فلسفة التربية ضمن برنامج إعداده تربويا ، يسهم فى تنمية القدرات النقدية لديه . فالممارسات الفعلية التى عرفها أثناء دراسته قبل الجامعية ثم فى الجامعة ، ويستطيع حينما تتفتح عينه على المعايير المثلى المتضمنة فى فلسفة التربية ، أن يدرك ما يباعد بينها وهذه الممارسات الواقعية .

والمعلم الذى لا يدرى شيئا عن الفلسفة التربوية التى توجه عمله ، يفتقد كل معيار يسمح له بالحكم على ما يقوم به من عمل . بل إن مثل هذا المعلم يتحول مع الأيام إلى ما يشبه الآلة التى تؤدى وظيفتها دونما تفكير . وهذا – كما يفصح عنه واقع الحال عندنا – يفسر لنا كيف يمضى المعلمون وقتهم مستهلكى القوى فى شواغل كل يوم التى لا تترك لهم لحظة يتأملون فيها ما يفعلونه أو يتساءلون عن قيمته .

والمعلم حينما تتاح له فرصة معايشة الصورة المثلى التى ترسمها فلسفة التربية لواقع بناء الإنسان ، فإنه يكتسب القدرة على التفرقة بين الواقع والممكن . فليس الواقع التربوى الذى نعيش فيه ونتعامل معه هو أفضل ما يمكن تحقيقه ، كما يتوهم كثيرون ممن يفتقدون هذه القدرة . وحينما تتكون هذه القدرة لدى المعلم بفضل ما تزوده به فلسفة التربية من تصور أمثل للتربية ، تكون قد تشكلت لديه أول لبنة فى العقلية الناقدة . تلك العقلية

المتمردة على الروتين ، تحصن المعلم ضد الجمود وتقبل الأمر الواقع بسلبية ، وتمكنه فى ذات الوقت من تقويم عمله تقويما صحيحا .

٣-٤-٢- إدراك العلاقة بين النظرية والتطبيق : وتساعد دراسة فلسفة التربية المعلم فى التعرف على واحد من أهم القوانين التى ينبغى أن تحكم علاقة النظر بالعمل . فإذا كانت الفلسفة تحوى أفكارا مستقاة من نتائج علوم عديدة – كما سبق لنا توضيحه – وإذا كانت هذه الأفكار تيسر لمن يقبلها أداء متميزا ونتائج جيدة ، فإن الفيصل فى التحقق من ذلك كله هو وضعها موضع التطبيق . ومعنى ذلك أن أصالة أية فكرة لا تنبع من الفكرة ذاتها وإنما من خلال ما تيسره من أداء ونتائج . فالواقع هو المحك لاختبار صحة الأفكار وهو الذى يسمح بتعديلها وأيضا بالتخلى عنها وتبنى غيرها .

والفلسفة التربوية الصحيحة لا تدعى لنفسها صدقا مطلقا وإنما تجعل الحكم عليها رهن بمن يستخدمها . ومن خلال تطبيقها تتكشف قيمة ما تتضمنه من أفكار ونظريات ومن ثم تتضح مواطن قوتها وضعفها . وإعادة النظر فى الفلسفة لا يعبر فقط عن إرادة المجتمع فى التغيير والتجديد وإنما يعبر أيضا عن تلافى أوجه القصور التى يكشف عنها التطبيق .

وخلاصة القول أنه إذا كانت الفلسفة تحاول أن توجه الواقع وتغير منه ، فإنها فى نفس الوقت تغير من مضمونها وفق ما يفرضه هذا الواقع من متطلبات تتكشف أثناء الممارسة . هذه العلاقة الدائرية بين النظرية والتطبيق هو ما نطلق عليه علاقة جدلية . والمعلم حينما يعيش هذه العلاقة – وهو لا يعيشها إلا فى ظل فلسفة قد تمثلها وعاشها تطبيقا – يحقق وحدة الفكر والسلوك فى ذاته . وتتأكد هذه الوحدة فى نفسه كلما توفرت له الحرية فى نقد الفلسفة التربوية المعمول بها وتوضيح جوانب الضعف فيها فى ضوء الممارسة الفعلية . وحينما يتدعم وعى المعلم بحقيقة هذه العلاقة الجدلية ، فإنه يكون قد اكتسب بنية عقلية يمتنع معها ثنائية الفكر والعمل .

وأخطر ما نتعرض له هو أن نعيش وأفكارنا فى واد وممارساتنا فى واد آخر . ولا نبالغ إذا ما قلنا أن الانفصال بين الأفكار التى تملأ عقولنا والممارسات التى نعمل على أساسها ، هو واحد من أهم أسباب ضعف إنجازنا وتخلفنا . وفلسفة تربوية بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة هى وسيلة لإكساب المعلم هذه القدرة التى تمكنه من تحقيق المصالحة بين الفكر والعمل أو بين النظرية والتطبيق .

٣-٤-٣- النظرة الشمولية : وإذا كان من سمات التربية المعاصرة أن يتخصص المعلم فى تدريس مادة أو جزء من مادة ، فإن عمله ينبغى أن يظل جزءا من كل . والسبب فى ذلك أن المعلمين مسئولون عن بناء إنسان ينبغى المحافظة على وحدة ذاته برغم تباين العناصر المشاركة فى هذا البناء وأيضا برغم تعدد القائمين عليه . ويكمن الخطر فى عملية التنشئة حينما تنعدم وحدة العمل بين القائمين على هذه التنشئة وهم المعلمين ولذا كان الإعداد التربوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة .

والمعلم الذى ينحصر فى تخصصه الضيق ويتصور أن ما يؤديه فى إطار هذا التخصص هو أهم ما يتم من أجل تربية الناشئة – وهو شعور يشيع لدى فئات عديدة من المعلمين – وفى الوقت نفسه يقلل من قيمة ما يقوم به غيره من المعلمين ، ينحرف كثيرا عن الأداء الصحيح للمعلم المربى . وقد يترتب على مثل ذلك السلوك غير التربوى ، إفساد العمل كله بل وربما السير فى الطريق المعاكس.

وفلسفة تربوية أحسنت صياغتها وأعد المعلم على أساس منها ، تسمح بتجاوز هذه الممارسات غير التربوية التى تكرس عزلة المعلمين فيما بينهم وتفوقهم فى التخصصات التى يقومون عليها . فمن خلال هذه الفلسفة يتكون لدى المعلم إدراك شمولى لوجهة العمل التربوى الذى يحرص على تكامل

شخصيات الناشئة من خلال ما يتشربونه من قيم وما يكتسبونه من طرائق صحيحة للتفكير وما يكونون عليه من سلامة نفسية وقوة بدنية . والمعلم المربى أى الدارس لفلسفة التربية ، يعرف قدر مسئوليته فى بلوغ هذه التربية التى تغطى جوانب الشخصية الإنسانية كلها .

ويقع على عاتق الفلسفة التربوية بمفهومها الذى عرضنا له ، أن تيسر للمعلم تكوين نظرة شمولية عن العمل التربوى فى مجمله . هذه النظرة أو إذا شئنا القدرة على إدراك الجزء من خلال الكل الذى ينتمى إليه هى أهم ما يميز المعلم المربى الذى هو الأداة الرئيسة لتحقيق التربية الكاملة للإنسان . هذه القدرة تمكن المعلم من ضبط أدائه وفقا للإيقاع الكلى للفعل التربوى فيأتى عمله متناغما منسجما مع عمل أقرانه . فيسهم عن وعى وبصيرة فى بناء أجيالنا ، مدركا أن عمله لا ينحصر فى المادة التى يقوم على تدريسها وإنما يتجاوز ذلك إلى التأثير فى تلاميذه حتى بالصمت . فالمعلم يشكل عقل تلاميذه حيث يفكرون كما يفكر وهو ينقل إليهم قيمه حيث يتصرفون كما يتصرف وهو يبث فيهم اليأس أو يحييهم بالأمل وهو يزودهم بقواعد الصحة النفسية والبدنية بما يكون عليه من نظافة المظهر والمخبر . باختصار ، يؤثر المعلم بكليته فيمن يتعرض لفعله مما يستوجب أن يكون المعلم مدركا للغايات البعيدة من التربية وللقيم المرغوب فيها ، وكلها من شواغل فلسفة التربية .

٣-٤-٤- القدرة على التفسير الصحيح : ومن بين الفوائد العملية لفلسفة التربية، إكسابها المعلم القدرة على التفسير الصحيح لما يعترضه من عقبات ومشكلات . فحينما يكون قد تكون لدى المعلم هذا العقل الناقد والوعى بالعلاقة الصحيحة بين الفكر والتطبيق والنظرة الشمولية لبناء الإنسان ،

يكون قد اكتسب مقومات لازمة للتفسير الصحيح لما يدور حوله من ظواهر ومشكلات .

فحينما تصادف المعلم الذى تشكلت لديه القدرة السابقة ، صعوبة مثل تعثر بعض التلاميذ فى الدراسة ، فإنه لا يركن إلى التفسيرات السهلة السطحية . معلم كهذا ينظر إلى هذه الصعوبة نظرة شمولية تستوعب عوامل عديدة تنتمى إلى كل المجالات ذات الصلة الوثيقة بالعمل المدرسى . وهو يفعل ذلك انطلاقا من وعيه بشبكة العلاقات المعقدة التى تربط المدرسة بأطراف عديدة تتبادل معها التأثير فى تنشئة الصغار ، ويمكن لنا أيضا معرفة موقف معلم كهذا من مشكلة الدروس الخصوصية حيث لن يكتفى بردها إلى بعض الأسباب الشائعة : ضعف مرتب المعلم، سوء التدريس ، التنافس ... الخ . وإنما يجتهد فى رصد مختلف العوامل التى قد لا تبدو على السطح ، ولكن يمكنه رصدها بفضل معرفته الكلية والشاملة للعمل المدرسى .

وإذ تنجح الفلسفة فى إكساب المعلم القدرة على فهم واقع التربية فهما صحيحا وتفسير خصائصه وربطها بالعوامل الحاكمة لها ، فإنها تهيئ المعلم كى يكون قوة تغيير لواقع التربية نحو الأفضل .

٣-٤-٥- **القدرة على التجديد** : وإذا كان المستقبل لا يهبط من السماء وإنما تتحدد قسماته فى الحاضر ويتحقق وجودا ملموسا بفضل الجهود الحالية ، فإن مستقبل التعليم لا يشذ عن ذلك . فالحاضر التعليمى يحكم المستقبل الممكن لواقع التعليم ، وكلما كان المعلمون مدركين القوانين الحاكمة لحركة الواقع كلما ظلوا أصحاب اليد الطولى فى صياغة مستقبله .

وفلسفة التربية بما تزود به المعلم من قدرات تمكنه من السيطرة على الواقع التعليمى ، فهى تهيئه فى ذات الوقت لأن يكون طاقة فعالة فى تصور المستقبل وتحويل هذا التصور إلى حقيقة ملموسة . وحينما نتحدث عن المعلم لا نقصد بذلك معلما منعزلا ينفرد بالعمل وإنما نقصد المعلم الذى

يتكامل عمله من خلال الحركة الكلية للمعلمين . فهؤلاء حينما يحسن إعدادهم تربويا ويتشربون فلسفة مجتمعهم ، فإنهم يشكلون قوة العمل والإنجاز وفى ذات الوقت قوة التغيير والتجديد . فعلى المعلمين تقع مسئولية نقد مشروعات الإصلاح والتطوير حيث يعرفون الواقع حق المعرفة ويستشرفون التطورات الممكنة له فى المستقبل . وبهذا يحق فى أن تكون لهم الكلمة الفصل فى الأخذ بهذه المشروعات أو تعديلها أو العدول عنها نهائيا .

وفى نهاية هذا الفصل ، تجدر الإشارة إلى أن إسهام فلسفة التربية بالشكل الذى عرضنا له ، يتوقف على إتساق مفاهيمها واستنادها إلى نتائج العلوم التربوية وتبنيها خيارات واقعية ووضوح غاياتها واتسامها بالمرونة وعدم الجمود. فإذا ما توفر للفلسفة التربوية هذا وتمت صياغتها بطريقة سلسة وجعل منها المسئولون إطارا مرجعيا لمختلف الممارسات التربوية ، وشكلت مكونا رئيسا فى برامج إعداد الكوادر التربوية ، توفرت للمجتمع إمكانية كبيرة لتحقيق غاياته من بناء الإنسان .

٤- فلسفة جديدة ؛ ذهنية جديدة :

كثيرون أولئك الذين لا يقدرون دور العلوم النظرية فى تحديد وتوجيه السلوك الإنسانى . ويرجع ذلك إلى صعوبة توظيف المادة النظرية فى عملية تشكيل الإنسان ذهنيا ومن ثم تغيير ما يترتب على ذلك فى سلوكياته . فالناس قد تعودوا أن يلمسوا بشكل محسوس مردود ما يتعلمونه عبر المواقف التدريسية . فمن يتعلم الرياضيات يشرع فور إتقانه مبادئ الحساب فى الإفادة مما تعلم فيمارس الجمع والطرح والضرب فى حياته كل يوم . ومن يتعلم فن الموسيقى يبدأ فور

إتقانه العزف على آلة موسيقية فى ممارسة لعب المقطوعات الموسيقية التى يحبها

أما المادة المتعلمة ذات الوجهة النظرية أى تلك التى ترمى إلى بث أفكار جديدة مغايرة لتلك التى نملكها ، فيصعب لمس مردودها فى سلوكنا ومن ثم تقل قيمتها لدى متلقيها وقد يعتبرها كلاما لا طائل من ورائه . ويزداد الأمر سوءا حينما يضاف إلى ذلك ، جهل من يقوموا على أمر توصيل هذه المادة النظرية إلى المستهدفين بها . فإذا كان الشخص الذى يقوم بنقل هذه المادة النظرية إلى الآخرين غير مدرك لأهدافها، فإنه سوف يؤديها أداء متردیا يسهم فى تكريس ما لدى المتلقين لها من شعور بانعدام القيمة من ورائها . ويتدعم كل ذلك من خلال وسيلة الاتصال التى تتخذ عادة شكل المحاضرة التى يستأثر فيها المحاضر بالحديث بينما يكتفى المستفيدون بالإنصات والهدوء الذى قد يصل إلى حد النوم .

ونحن فى هذا المقام نحاول إلقاء الضوء على طبيعة المادة النظرية وكيف أنها تتضمن إمكانات هائلة إذا ما وعى من يقوم على أمر تدريسها بهذه الإمكانات. ويهمنا أن يدرك القائمون على أمر تكوين المعلم ما نحاوله فى هذا المقام من إبراز لطبيعة المادة النظرية ونقصد بها هنا تحديدا فلسفة التربية ودورها فى برنامج هذا التكوين .

فنقطة البدء التى تمهد للمادة النظرية ، تتمثل فى : محاصرة الأفكار التى تكون لدى الجمهور المستهدف وتتعلق بموضوع المادة النظرية المطلوب توصيلها. وحينما يطلب القائم على أمر المادة من الجمهور المستهدف الكلام لتحديد ما لديهم من الأفكار تتعلق بالطبيعة البشرية مثلا ، يتهيأ المناخ لرصد هذه الأفكار وتصنيفها وفق معيار بسيط ، ما يتعارض من هذه الأفكار مع الأفكار الجديدة ، وما يتفق معها .

هذه الخطوة الأولية تسمح إذا بمحاصرة الأفكار التى ينبغى استبعادها من ذهن المستفيدين بعد تفنيدها وتقديم الأدلة على فسادها وبطلانها وأيضا بتوضيح ما يترتب عليها من نتائج ضارة .

فإذا ما تم ذلك أمكن تقديم الأفكار البديلة وما يسندها من أدلة وبراهين وما يرتبط بها من نتائج مفيدة . وعلى ذلك تتم عملية تغيير ذهنية المستفيدين وذلك بتبنى الأفكار الصحيحة بدلا من الفاسدة .

ونلمس فيما سبق أهمية المادة النظرية إذا ما أحسن التعامل معها ، فهى فى الأساس تنتزع مفاهيم مسيطرة ومحددة للسلوك فى اتجاه بعينه ، ثم هى بعد ذلك تزرع مفاهيم بديلة إذا تم تشريبها للمستفيدين وتشكلت ذهنيتهم اقتناعا بها فلابد أن تتغير سلوكياتهم ربما من النقيض إلى النقيض . هكذا ينبغى أن نتعامل مع فلسفة التربية الجديدة فهى ليست كلاما يحفظ أو نسمعه من هنا ليخرج من هنا، وإنما هى مادة نظرية تهدف إلى تغيير الذهنية . وليتنا نتأمل مليا ما طرحناه هنا من رؤية حول طبيعة المادة النظرية ودورها فى إعادة صياغة العقل . ولعلنا نلمس الآن إمكانية أن يكون للمادة النظرية قيمة تفوق بكثير كل ما نعرفه من قيمة لغيرها من مواد .

مراجع الباب الأول

١ـ عبد الفتاح إبراهيم تركى : المدرسة وبناء الإنسان ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٣ .

٢ـ عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ١٩٩١ .

1- Brualdi. Amy ;Multiple Intelligences : Gardner Theory; Eric digest 1996 .

2- Chateau (j); Les Grands Pédagogues; P.U.F.; 4 ème éd Paris 1996.

3- Christison Mary Ann; Teaching And Learning Language Through Multiple Intelligences ; TESOL Journal Vol 6 no 1 1996 .

4- David Krech ; The chemistry of Learning In Modern Phylosophies of Education ; Random house, New York 1971.

5- Janine Assa; L'Antiquité in Traité Des sciences Pédagogiques , histoire de la pédagogie, P.U.F. , Paris 1971.

6- Grzybowski Candido ; Civil Society's Responses to Globalization, Corporate watch, November 1995.

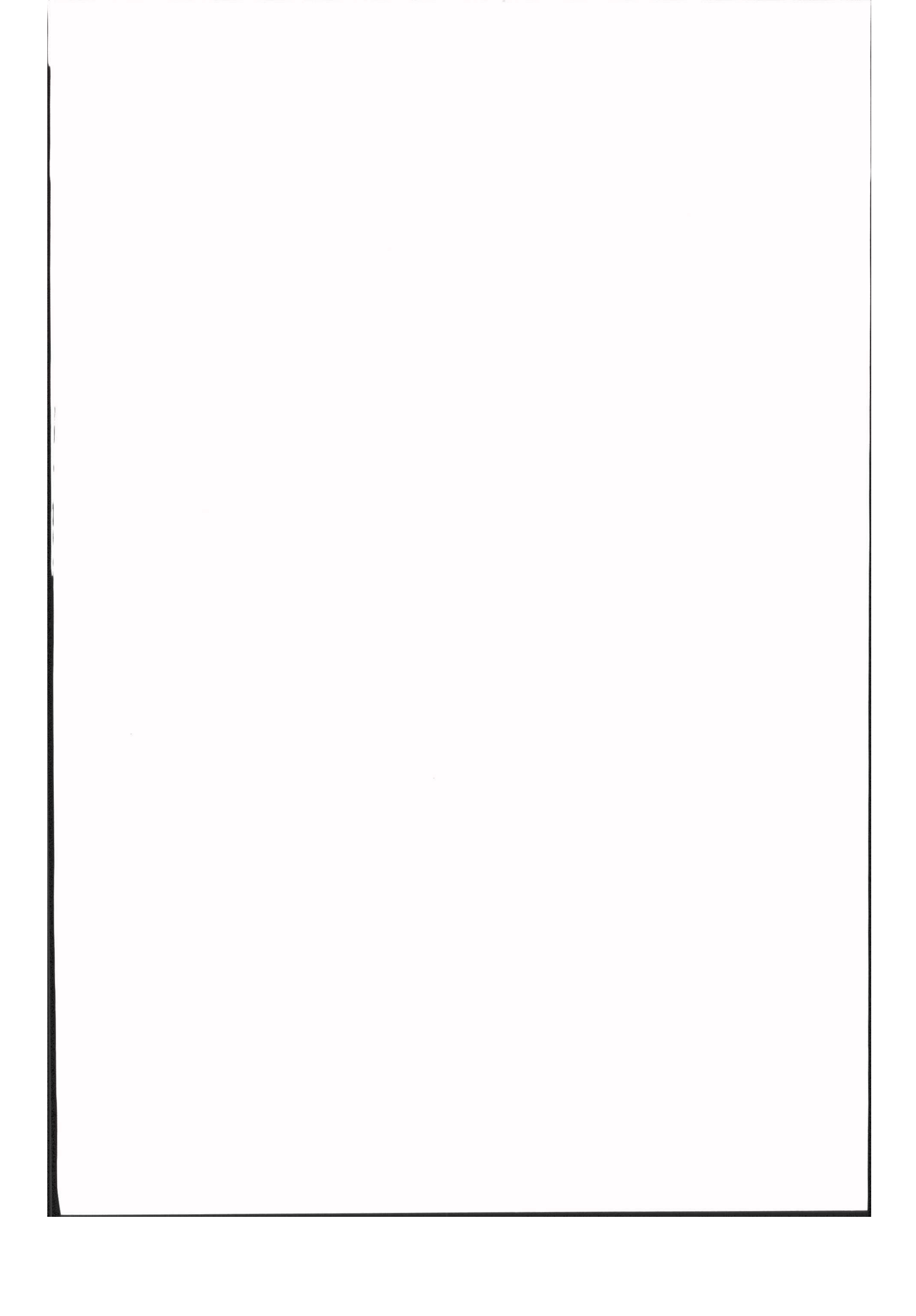
7- Nelson, Gyle L., Cultural Differences In Learning styles in Joy Reid Ed. Learning styles in ESL / EFL. Classroom , Boton ; Heinle publishers 1995.

8- Ozman (H) ; Philosophical Foundations of Education craver (s) Merrill comp. 4th ed. Garnier Flamarion Paris 1963.

9- Raphael Leveque ; Pour une philosophie de l'Éducation in Traité Des sciences Pédagogiques , Introduction P.U.F Paris 1969 .

10- Rousseau (J) ; Émile ou De L'Éducation, Garnier Flamarion , Paris 1963.

البـــاب الثـــانـى
الطبيعـــة البشريـــة
من الرؤية السائدة إلى رؤية معاصرة



الباب الثانى

الطبيعـة البشريـة
من الرؤية السائدة إلى رؤية معاصرة .

فى الفصول الثلاثة التى يضمها هذا الباب ، ينصب الاهتمام على دراسة العلاقة بين النظرة للطبيعة البشرية وشكل ومضمون الممارسات التربوية المبنية على هذه النظرة ، ثم يلى ذلك محاولة لتحديد أبعاد نظرة جديدة للطبيعة البشرية تستلهم دروس التاريخ ومنجزات العلم .

ففى الفصل الرابع نتناول بالتحليل ثلاثا من الفلسفات التى طبعت الممارسات التربوية فى العالم بأفكارها ، وذلك للوقوف على العلاقة بين النظرة للطبيعة البشرية ، التى تنطلق منها كل فلسفة ، ومبادئها التربوية . وهذه الفلسفات بترتيب ورودها فى هذا الفصل : المثالية ، الطبيعية ، التجريبية ، وينتهى هذا الفصل بإلقاء الضوء على الضرورات التى تجعل حاجتنا لتبنى فلسفة تربوية واضحة المعالم ، أمرا مصيريا .

وينصب التحليل فى الفصل الخامس على رصد معالم التصور السائد فى مجتمعنا عن الطبيعة البشرية . والصعوبة التى صادفناها فى هذا الفصل تكمن فى عدم وجود نص مكتوب يفصح عن هذا التصور . وللتغلب على هذه الصعوبة ركزنا الاهتمام على الممارسات الفعلية لنتبين ما يسندها من عناصر هذا التصور ، وكذلك قمنا بتحليل العديد من الكتابات التربوية المتناثرة هنا وهناك لنصل مع نهاية الفصل إلى تحديد القسمات الرئيسة لهذا التصور .

أما الفصل السادس فينصب على تحديد تصور للطبيعة البشرية يمكن أن يشكل أساسا لفلسفتنا التربوية المنشودة . ويبرز التحليل فى هذا الفصل تضافر: الدروس المستفادة من التاريخ ، إسهامات العلوم الإنسانية ، إيحاءات القرآن الكريم ، فى بلورة هذا التصور . وينتهى الفصل بعرض نظرة للطبيعة البشرية وأهم

العناصر المكونة لها والخصائص التى ينبغى الوعى بها لإمكانية بناء الإنسان على أساس من هذه النظرة .

الفصل الرابع

النظرة للإنسان فى ثلاث من الفلسفات التربوية

❑ تباين التربية بتباين النظرة للإنسان :

من الحقائق التربوية التى لا خلاف حولها ، تباين مضمون التربية بتباين نظرتنا لطبيعة الإنسان . حقيقة أثبتها التاريخ وتثبتها الممارسات التربوية التى نشاهدها فى مختلف المؤسسات التربوية . فالمربى الذى يصدر فى عمله عن اعتقاد بأن الإنسان مزود بحكم مولده بمواهب وقدرات كامنة فيه ، ينحصر جهده فى محاولة الكشف عن هذه المواهب والقدرات ، أى تحويلها من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل . ولقد قامت فلسفة أفلاطون على أساس من هذا التصور الذى يفترض الوجود القبلى للمعارف والقدرات والمهارات وذلك فى اتساق مع فكرته الفلسفية بأن الإنسان عاش قبل أن يأتى إلى هذه الحياة فى عالم الحقائق الأبدية . ولكنه حينما أتى إلى الحياة الدنيا نسى ما عاينه فى ذلك العالم المثالى ، ومن ثم يكون دور التربية مساعدته كى يتذكر . وهكذا يحكم التصور للطبيعة البشرية عمل التربية ويحدد أيضا الأساليب التى نلجأ إليها .

ولا يقتصر النظر إلى الطبيعة البشرية على مجرد العقل وما يرتبط به من قوى مدركة وإنما يمتد إلى جوانب الإنسان الأخرى . فالنفس الإنسانية وهى موطن الدفع العاطفى لأفعال الإنسان ، تعددت حولها الرؤى . فهناك التصور الذى يرى أن هذه النفس شريرة بطبيعتها ، كما فعل المربون المسيحيون ، ومن ثم يكون دور التربية اقتلاع هذا الشر من جذوره وغرس الخير بدلا منه . وهكذا يكون من المشروع للمربين استخدام كل وسائل العنف الممكنة لبلوغ هذه الغاية . والتاريخ يعلمنا كيف كانت مدارس الجزويت فى أوربا خلال القرن الثامن عشر أشبه بالسجون والمعتقلات تمتلئ بكل آليات التهذيب والتعنيف والقهر .

وحينما يكون التصور للنفس البشرية مناقضا للتصور السابق ، فيسلم المربون بخيرية هذه النفس ، يختلف الأمر تماما . فتربية تنطلق من هذا التسليم ، تسعى إلى تأكيد هذه الخيرية فى الإنسان وذلك بإبعادها عن مواطن الذلل وإحاطتها بسياج من التهذيب والأخلاق التى تصونها وتحفظ نقاءها وفطرتها السليمة .

وأيضا حينما تكون النظرة للطبيعة البشرية على أساس من تجزئتها إلى عنصرين متمايزين : عنصر معنوى وعنصر مادى كما فعلت الفلسفة الأفلاطونية ، فإن التربية التى تنطلق من هذه النظرة الثنائية تختلف شكلا ومضمونا وغاية عما عداها . فالجهد الذى يبذل من أجل تنمية هذين العنصرين لن يكون واحدا ولا من قيمة واحدة . فالعنصر المعنوى أى الروحى أو العقلى يستأثر – بحكم كونه الأعلى والأرقى والأفضل – بالجهد الرئيس للتربية ، على حين لا يلقى بال إلى تنمية العنصر الآخر . ونلمس هنا كيف أدت هذه النظرة الثنائية التى أعلت من شأن العقل وحقرت من شأن الجسم ، إلى قيام الفجوة بين العمل المرتبط بالتفكير والجهد الذهنى والعمل المرتبط بالآلية والجهد اليدوى . ومازلنا إلى يومنا هذا نشهد كيف أن هذين العملين لا يتساويان ، وتبذل الجهود من أجل رد الاعتبار إلى العمل اليدوى الذى مازالت النظرة إليه دونية .

ومن أوضح الأمثلة الدالة على خضوع الممارسات التربوية للتصور الذى تنطلق منه عن الإنسان ، ما حفظه تاريخ التعليم من هذه الممارسات فى المؤسسات النظامية للتربية منذ ظهورها وحتى قدوم روسو إلى ساحة الفكر والعمل التربوى . لقد ظلت التربية المقصودة أى تلك التى توفرها المؤسسات التى ينشئها المجتمع للقيام على تعليم الصغار وتشكيل شخصياتهم وفق أهداف محددة ، تتعامل مع الطفل باعتباره بالغا صغيرا . وقد ترتب على هذه النظرة تجاوزات فى معاملة الأطفال ، ارتبط بها كراهيتهم للتعليم وللمعلمين ، ومن ثم اجتهدت التربية النظامية فى اختراع العديد من الأساليب والوسائل لجذب الطلاب إلى التعليم بل وإرغامهم عليه إرغاما .

وحينما خرج روسو على الناس بأفكاره الجديدة وأهمها أن الطفل هو كائن ذو طبيعة خاصة لها احتياجاتها وهى طبيعة جيدة الصنعة حينما نتلقاها من بين يدى الخالق ولذا فإن ما يلحق بها من فساد هو مسئوليتنا نحن الكبار . لقد كان من نتائج هذه النظرة الجديدة فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، أن أصبح محور النشاط التربوى هو الطفل بما تعنيه الكلمة من مدلول جديد ، وبدأ يختفى تدريجيا محور ارتكازها على تحقيق الرؤى المجتمعية وتصورات البالغين عما يريدونه فى الأبناء وهى أن يكونوا على شاكلة الآباء .

وبالطبع لم تحدث هذه النقلة بين يوم وليلة – بل مازلنا إلى يومنا هذا نجد ممارسات تترجم عن استمرار التصور القديم عن الطفل – بل احتاج الأمر إلى سنوات وسنوات ومازال يحتاج جهودا مضنية كى يتحقق للتربية النجاح فى احترام طبيعة الطفل الخاصة . ويكفى أن نذكر هنا بما يجرى عندنا فى (روضات الأطفال) والتى هى أبعد من أن تكون كذلك حيث يخضع الصغار ابتداء من سن الثالثة إلى ممارسات غير تربوية بالنسبة لهم ، فبدلا من أن يلعبوا ويسعدوا وينموا نموا متسقا ، يضطرون إلى تحقيق تصورات البالغين الفاسدة فيعكفون على القراءة والتدريب على الكتابة بل والعمل بعد انتهاء الروضة فى البيت أيضا !!

وتصور المربين أيضا للطبيعة البشرية على أساس من اختلاف مكونيها الرئيسيين : الذكر والأنثى ، يحدث أثره الملموس أيضا فى كل عناصر العملية التعليمية والتربوية . فلقد غاب تعليم الأنثى أو كاد فى الأزمان الماضية ليس فى مجتمعنا وحده وإنما من مجتمعات عالمنا بأثره . والقارئ لتاريخ التعليم فى مجتمعنا المصرى والعربى يعجز أن يجد فى التاريخ القريب والبعيد أى نوع من التعليم حظيت به المرأة المصرية والعربية .

لابد من انتظار قيام الدولة الحديثة فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر ، حتى نشهد بدايات متواضعة وهزيلة للاهتمام بتعليم المرأة التى ظلت وحتى مطلع القرن العشرين غائبة عن ساحة التعليم وعن ساحة العمل الاجتماعى

وحتى بعد ازدهار الحركة النسائية على مستوى العالم وبدء بعض المجتمعات تحقيق المساواة التامة بين الرجل والمرأة فيما يتعلق بالتعليم ، ما يزال فى كثير من مجتمعات عالمنا المعاصر تباين كبير فى الأوضاع التعليمية التى تحظى بها المرأة قياسا على ما يحظى به الرجل .

والمهم هنا أن ندرك ما نريد فهمه من علاقة بين التصور الذى تنطلق منه التربية عن الطبيعة البشرية وما يتحقق وفق ذلك التصور من تنظيم للتعليم ومن ممارسات ومن تفاوت بين البشر بحسب الجنس أو غير ذلك مما سنعرج عليه فيما بعد . فهناك أيضا اعتبارات تتعلق بالسلالة أو الدم لونت تصور المربين للطبيعة البشرية شكلا ومضمونا . ومن ثم كان لها أثرها فى صياغة العملية التعليمية والتربوية شكلا ومضمونا . وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر بما رآه أفلاطون من أن الأثنيين من بنى جلدته هم وحدهم المعنيين بالتربية والتعليم الذى توفره المدينة أما غيرهم فهم عبيد ولاحق لهم فى ذلك . ونذكر أيضا ما كان فى الهند إلى عهد قريب منا ، من تقسيم عرقى للمواطنين تختص فيه الطبقة العليا (البراهمة) بالتعليم المتميز القائم على النظر وإعمال العقل والتفلسف بينما تأتى طبقة (الشودرا) فى أسفل هذا التقسيم لتمارس الأعمال الدنيا فلا تحظى بتعليم يذكر ، وأما الطبقتان اللتان تأتيان بين ذلك فتحتلان أيضا مواضع متوسطة يناظرها تعليم يناسب طبيعتها العرقية .

وخلاصة القول – بعد كل ما تقدم – أن نظرة المجتمع إلى الإنسان الذى لابد وأن يصنع بالتربية ، تحكم كل ما يتم من عمل وجهد لبلوغ ذلك . ومهمة فيلسوف التربية المعاصر ، تكمن فى تحليل نظرة مجتمعه إلى الإنسان وبالأخص ما يترسخ لدى المربين من هذه النظرة والقناعات التى يؤسسون عليها عملهم فيما يتعلق بالطبيعة البشرية . وهذا عمل يحتاج إلى جهد كبير للغوص فى هذه النظرة وإبراز كل مكوناتها وإلقاء الضوء على جذورها وعلى ما ترتبط به من أوهام وخرافات وأيديولوجيات ومواضعات اجتماعية ومحددات تراثية ... إلى غير ذلك

من التلوينات المضللة والمغيبة للوعى ، ليتسنى بعد ذلك بلورة نظرة مغايرة تأخذ فى حسابها منجزات العلم ومنجزات الحركات النضالية من أجل تحرير الإنسان وتأكيد حقه فى أن يكون سيد أمره ومالك إرادته وصانع تاريخه .

ولمزيد من النور حول العلاقة بين النظرة للإنسان والتربية التى تنطلق من هذه النظرة ، نحاول فيما يلى من تحليل لمضامين ثلاث من الفلسفات التربوية التى سيطرت وما تزال على أنظمة التربية والتعليم فى عالمنا ، للوقوف على حقيقة هذه العلاقة وكيف تتناغم الممارسات الخاصة بكل واحدة من هذه الفلسفات مع التصور الذى تتبناه عن الطبيعة البشرية . والقارئ مطالب وهو يتتبع التحليل التالى ، بأن يحتفظ حاضرا فى ذهنه معالم التصور الخاص بكل فلسفة ، كى يتمكن أن يلمس بدقة حقيقة ما نقول .

واختيار الفلسفات الثلاثة المعنية بالتحليل هنا ، يرمى إلى ابراز العلاقة بين نظرة الفلسفة للطبيعة البشرية وما تحدده لنفسها من غايات ومبادئ تحكم الفعل التربوى . ويرتبط هذا الاختيار بشاغل يستحوذ على اهتمامنا وهو أن يأتى التحليل المتضمن هنا معاصرا فى مضمونه وعمليا فى توجهه . معاصر فى مضمونه ، فيركز على الفلسفات التى أثرت ومازالت فى تطور العمل التربوى فى مختلف بلدان العالم وعملى فى توجهه ، فيقدم لمعلمى الغد مفاهيم وأفكار تتحدى القناعات الراسخة لديهم وتتطلب إعمال العقل فيما يسود حولهم من نظريات وممارسات تربوية .

وانطلاقا من شاغلنا هذا ، استقر الاختيار على ثلاث فلسفات تمثل أهم الروافد الفكرية التى أمدت المربين بفيض من المفاهيم والأفكار والممارسات : المثالية ، الطبيعية والتجريبية . فالأولى وهى أقدم الفلسفات نلمس بصماتها فى تربيتنا المعاصرة والأخرتان تعرفان فى الوقت الحاضر انتشارا عظيما ليس على مستوى الأفكار فحسب وإنما على مستوى التطبيق أيضا . كما أنهما تجسدان

الحركة التقدمية فى التربية ، وهى حركة تحاول تصحيح التجاوزات والسلبيات التى ارتبطت بالتربية التقليدية وبالفلسفات التى مهدت لها وخاصة المثالية .

كما أن المثالية تجسد الفلسفة التربوية التى تصدت لقيادة العمل التربوى قبل ظهور العلوم الحديثة المساندة للتربية ، على حين تجتهد الطبيعية والتجريبية أن تكونا نموذجين للفلسفة التربوية (العلمية) إذا صح التعبير ، حيث تشكل نتائج هذه العلوم المنطلقات الفكرية لهما .

١- المثالية : IDEALISM

سبق أن عرفنا فى الفصل الأول ، أن الفلسفة المثالية هى أول تيار فكرى قدم من خلال أعمال أفلاطون أول فلسفة تربوية مكتوبة . وقد رأينا كيف أثرت هذه الفلسفة فى الممارسات التربوية على مدى قرون تمتد من زمن أو غستين إلى المثاليين المعاصرين من أمثال Bradly, Carlyl, Words Worth فى انجلترا و Emerson , Willan Harris فى الولايات المتحدة .

وقد احتفظت هذه الفلسفة بمفاهيمها الرئيسة عن الإنسان والكون والغاية من هذه الحياة التى نحياها ، كما صاغها رائدها وإن حاول المتابعون لها أن يجددوا فيها على مر العصور . وسوف نجتهد فى عرضنا للمنطلقات الفكرية لهذه الفلسفة أن نبرزها فى سياقها التطورى ؛ فنبدأ بأفكار أفلاطون التى ضمنها كتابية: الجمهورية ، القوانين ثم نضيف إليها ما استحدثه المتابعون للمثالية ، من رؤى حاولوا بها تعصير مضمونها دون المساس بجوهرها .

منطلقات : النظرة للإنسان والكون والحياة

- يولد الإنسان مستعدا إما لأن يغلب عقله وإما أن تغلب عاطفته وإما أن تغلب شهوته . وتحسم التربية الأمر حينما تتوفر على كشف جوهر طبيعة الإنسان، فتوفر له الظروف التي تمكنه من تحقيق ذاته وذلك بتحويل طبيعته الفطرية من وجود بالقوة إلى وجود بالفعل .

- أما أولئك الذين يولدون مهيأين كى يسود العقل تصرفاتهم ، فهم وحدهم الجديرون بالتفكير وبلوغ الحكمة وتولى الشئون العليا لمجتمعهم . وحاكم المدينة الفاضلة التى أبدعها خيال أفلاطون هو فيلسوف حكيم وهو لا ينقطع فى نفس الوقت عن العمل .

- أما الذين تتكشف فطرتهم بالتربية عن طبيعة تغلب عليها العاطفة ويحتل فيها العقل مرتبة تالية ، فإنهم يكونون مهيأين لشغل وظائف الجند والدفاع بشجاعة عن أمن المدينة .

- ومن تغلب عليهم الشهوة فتكون جوهر طبيعتهم ، فيتجهون بالتربية إلى ممارسة التجارة والصناعة والزراعة ... وغير ذلك من الأعمال التى تحتاج إلى قدر كبير من المجهود العضلى وقدر قليل من التفكير .

وهكذا يقيم أفلاطون مدينته على أساس من وجود طبقات ثلاث ، تسود أولاها وتطيع ثانيتها وتخضع ثالثتها . تقسيم يكتسب مشروعيته بفضل التسليم بتفوق المنتمين للطبقة الأولى حيث يمتلكون العقل وسيلتهم لبلوغ الحكمة ، وباحتلال أفراد الطبقة الثانية منزلة وسطى يؤهلهم لها استعدادهم الفطرى نحو ارتياد الحرب وخوض غمارها فى بسالة ، على حين يقنع أصحاب الطبقة الثالثة وهم الكثرة الغالبة ، بتلك الأعمال التى تنسجم وطبيعتهم الشهوية . ونلمس فى هذا التقسيم صدى للتصور القديم الذى صاغه قبل ذلك شاعر الإغريق " هز يود " الذى ادعى بأن الناس من معادن ثلاثة : ذهب ، فضة ، برونز . والمقابلة بين قيمة هذه المعادن وامتياز كل طبقة من الطبقات الثلاثة واضح .

- المعرفة اليقينية لا تأتينا من خارجنا فهى كامنة فينا ، وعندما نصل إليها فإن ذلك يعنى تذكرنا لها بعد نسيان . ويدعى أفلاطون أن النفس البشرية قبل أن يلبسها الجسد ليحكم عليها بالعيش فى هذه الحياة الدنيا – والدنيا هنا من التدنى والإنحطاط – كانت تحيا فى العالم العلوى – والعلو هنا من الارتفاع والسمو – حيث عاينت الحقيقة المطلقة وعرفت الخير والحق والجمال .

وهكذا تكون مهمة التربية الثانية – بعد مهمتها الأولى وهى الكشف عن طبيعة الإنسان – هى مساعدتنا فى تذكر ما نسينا . ونلمس هنا تأثر أفلاطون بفكر أستاذه سقراط ومنهجه فى تربية تلاميذه ومساعدتهم فى بلوغ الحقيقة أو الاقتراب منها ؛ فالحقائق مجبولة فى العقول ومهمة سقراط كانت أشبه شئ بمهمة (القابلة) التى تجتهد كى ترى الأفكار الوليدة النور . وقد أطلق على هذا المنهج السقراطى ، منهج التوليد أى توليد الأفكار من العقل .

- والنفس البشرية خيرة بفطرتها وهى حينما تنجح فى تبديد ظلمات سجنها ، تدرك الخير والنور وتسعى أن تنقذ ذويها من سجنهم . وأسطورة " الكهف " حيث يعيش فيه نفر من بنى البشر مسلسلين فى الظلام ، يرمز لها أفلاطون إلى واجب الإنسان الخلقى قبل أقرانه . فحينما يخرج واحد من هؤلاء – كما تصور هذه الأسطورة الأفلاطونية – من الكهف ليرى الشمس ويلمس فيها مصدرا للدفء والنور ، فيهرع إلى تنبيه أصحابه ليأخذهم من كهفهم . ولكن الشك وعدم التصديق من جانب سجناء الظلام – أى الجهل وانعدام المعرفة – يكبلهم ويجعل تصديقهم رواية زميلهم أمرا مستحيلا . رغم ذلك يظل من رأى النور وانتصر على الجهل ، قائما على مهمته وواجبه الأخلاقى نحو أصحابه لا ييأس ولا يتركهم فى الظلام حتى ولو كلفه ذلك حياته . لقد مات سقراط بإرادته ولم يقبل أن يتراجع عن آرائه التى آمن بيقينها وصدقها وفضلها عن كل ما ساد عصره من ضلالات .

- والصورة المثلى للنفس البشرية يعبر عنها ما ساقه أفلاطون من تشبيه بليغ لها ؛ فهى عربة يجرها جوادان أحدهما يمثل العاطفة والآخر الشهوة ، يحاول كل واحد منهما أن يجر العربة فى طريقه بينما العقل وهو قائد العربة يحاول أن يمسك بزمامها ويوجه سيرهما وفق ما يراه . ونستطيع أن نلمس التماثل بين هذا التوازن الذى يسيطر فيه العقل فى حالة الإنسان الفرد ، والتوازن الذى تسيطر فيه طبقة الحكماء والفلاسفة فى حالة المجتمع .

- عالم الأفكار هو عالم الحقيقة ، أما عالم المادة فبحكم تحوله الدائم وعدم استقراره وخضوعه لقيود المكان والزمان ومن ثم الفناء والعدم فلا يمكن أن يكون به يقين . وقد حدى هذا الادعاء ببعض المفكرين أن يفضلوا وسم هذا الاتجاه الفلسفى " بالفكروية Idea - Ism بدلا من تسميته الشهيرة " المثالية " Idealism .

- أوجه التلاقى بين الفلسفة المثالية والأديان كثيرة – أعطينا فى الفصل الأول نماذج لها – ومن أوجه التلاقى الهامة بين اليهودية والمثالية ؛ تسليم اليهودية بالاله الواحد وهو روح مطلق وتسليم أفلاطون بالخير المحض وهو المثل الأعلى الذى يحوى بقية المثل . كما أن التلاقى بين مسيحية القرون الوسطى وأفلاطون واضح . فالحقيقة المطلقة عند الأخير هى الفكرة والمعبر إليها هو العقل، والحقيقة المطلقة عند المسيحية هى الله والمعبر إليه هو الروح . وهكذا كانت التربية المسيحية إعلاء للروح وتحقير للبدن ، كما كانت عند أفلاطون سعى لمفارقة المادة وتطلع لمعاينة عالم الأفكار .

- ومنزلة العقل التى خصه بها أفلاطون – القوى العليا التى ينبغى لها الهيمنة على حياة الإنسان – تعاظمت أكثر عند من تابعوه . فهذا ديكارت ١٥٩٦م – ١٦٥٠م يجعل من العقل ، ليس فقط وسيلة الإنسان لبلوغ المعرفة اليقينية وإنما أيضا أداته ليثبت وجود ذاته ومنه ينطلق ليثبت وجود العالم . ونجد الأمر ذاته عند كانط ١٧٢٤م – ١٨٠٤م ، فرغم قيامه بنقد العقل الخالص الذى جعله المثاليون المصدر الوحيد للمعرفة اليقينية ونقده العقل العملى الذى جعله التجريبيون مرادفا للحواس التى هى منافذنا الوحيدة للمعرفة اليقينية ومحاولته اتخاذ موقف وسط ، فإنه أبقى العقل فى منزلته الرفيعة . فالعقل هو المهيمن على نظام كانط الجديد الذى حاول الجمع بين منهج التحليل ومنهج التجريب ، والعقل وسيلتنا الوحيدة لإدراك القوانين التى تنتظم حركة الكون وهو يدرك بعضها بفضل المقولات العقلية الموجودة فيه بالفطرة . ويتابع هيجل ١٧٧٠م – ١٨٣١م ما انتهى إليه السابقون

عليه من المثاليين ، وإن حاول أن يضفى على منهجه فى التفكير حركة دائبة وتغير لا يتوقف . والعالم عنده يخضع لهذا المنهج الذى توصل إليه وجعله تصادما بين واقع (تقرير) ونقيضه ، ينتهى إلى تزاوجهما فى مركب . ويسلم هيجل كالسابقين عليه بوجود أفكار مطلقة تمثل حدود الفكر أو نهايته ، ويجعل الطبيعة نقيضا لهذه الأفكار ، أما التزاوج بينهما فهو الروح العليا التى تتبدى من خلال الأعمال الفنية الخالدة والحضارات الزاهرة . والفكر يسعى دوما إلى بلوغ مركبات أكثر غنى وتعقيدا عن تلك التى تعامل معها فى البداية ، ولذا فالإنسان المفكر يبدأ من حيث انتهى السابقون عليه ويعنى ذلك ضرورة إحاطته بكل ما توصلت إليه عقول المفكرين والمبدعين ، وهو أمر يستحيل على عالم اليوم الذى أصبحت فيه المعارف من الاتساع والكثرة بحيث لا يمكن أن يحيط بها عقل واحد . وقد جعل هيجل الدولة أحد مظاهر التوحد بين الروح الأعلى والطبيعة ، وجعل اندماج الإنسان الفرد فى هذه الدولة شرطا لتحقيق وجوده ، وهو أحد المآخذ الخطيرة التى هوجم بسببها هيجل .

- وتظل الأفكار التى صاغها هيجل عن التربية المثالية ، حية بين المحدثين والمعاصرين من المربين ، ويصعب أن نجد جديدا فى الفكر الفلسفى المثالى من بعده . ويمكن القول بأن الفكرتين الرئيسيتين اللتين تمثلان لب الفلسفة المثالية فى التربية من بعد هيجل وإلى اليوم هما النظرة إلى الوجود والنظرة إلى الإنسان . وبالطبع تحتفظ المثالية بمعظم الأفكار الأساسية التى عرفتها منذ أفلاطون وطورها من بعده من تابعوا فكره من الفلاسفة المثاليين والتى عرضناها فى ثنايا التحليل السابق .

أما فيما يتعلق بالنظرة إلى الوجود ؛ فيمكن القول بأن المثاليين المحدثين والمعاصرين يرون فى الطبيعة المادية كينونة تخضع لمجموعة من القوانين الثابتة التى لا تتغير ومن ثم تنطبع تلك الحقيقة على مكونات الوجود كله . أما الذى يتغير فهو عقل الإنسان الذى يحاول السيطرة على هذه الطبيعة بما يستدخله من معارف

وما ينطبع فيه من خبرات وكلما اتسع رصيد العقل من ذلك ، تغير وتطور وأصبح أكثر قدرة على السيطرة والهيمنة ، لكنه يظل محكوما بالطبع بالمقولات المركوزة فيه بحكم مولده . ويفسر ذلك اهتمام المربين المثاليين بكل ما خلفه السلف ، فما خلفه السلف جزء مهم فى معرفة الإنسان بالوجود ومن ثم يمثل مكسبا لا ينبغى تبديده بل لابد من المحافظة عليه وتطويره .

أما النظرة إلى الإنسان فى نظر المثاليين من المربين المعاصرين فتتمثل فى اعتباره الكائن الحى الوحيد القادر على التعلم ونقل ما تعلم إلى خلفه . فبينما يمكن تدريب الكائنات الحية الأخرى على ممارسة بعض المهارات ، فإن هذا التدريب لا ينتقل من الجيل الذى تدرب إلى الجيل الذى يليه . وفى مقابل ذلك يتميز الإنسان بامتلاك العقل الذى يمكنه من التعلم ثم القيام بتعليم الآخرين . هذا العقل هو الذى يميز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى فهو الذى يجعل منه كائنا مفكرا ناطقا ، ويتمايز الناس فيما بينهم من حيث طبيعة العقل الذى يمتلكونه ، ويفسر المثاليون ذلك بتباين قدرات العقل التى يأتى بها الإنسان إلى الحياة ثم ما تعرض له من تربية وتعليم بعد ذلك . ومن معايير العقل المتميز قدرته فى تمثل ما تركه الأقدمون من تراث والاستعانة به فى شحذ قدرته على تصور المستقبل والتعامل معه بحكمة .

وعلى أساس من هاتين الفكرتين : النظرة للوجود ، النظرة إلى الإنسان وما تقومان عليه من أفكار الفلسفة المثالية التى صمدت عبر الزمن ، يؤسس التربويون من المثاليين عملهم . وفيما يلى من تحليل نقف على نوع وحجم التربية التى يحاول من خلالها هؤلاء المربون تنشئة الأجيال .

❑ مضمون التربية المثالية :

واتساقا مع نظرة المثاليين للإنسان والكون والحياة ، تأتى تربيتهم جهدا مركزا لصقل العقل وتعويده التفكير الدائم . ونستطيع أن نجمل الملامح الرئيسة لهذه التربية فيما يلى :

- الغاية الأولى للتربية هى تنمية العقل وشحذ قدراته عن طريق دفع الناشئة إلى التفكير الجاد الذى يتخذ موضوعه من الأمور ذات القيمة للوصول فى النهاية إلى المعرفة اليقينية أى الثابتة . وهكذا يمثل عالم الأفكار المصدر الذى تنهل منه التربية المثالية موضوعات اهتمامها ولذا يكون من الطبيعى أن تحظى المؤلفات الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة فى برامج التعليم . فما توصل إليه المفكرون الأفذاذ من أفكار ونظريات يمثل حقائق أبدية الصدق لا ينبغى إضاعتها بل هى الجديرة دوما بأن تكون موضوعات للتفكير وتشكيل عقول الناشئة .

ويعتبر التوجه السابق للفلسفة المثالية ، واحدا من أسباب النقد الذى تعرضت له . فقد رأى الكثيرون أن فرض أفكار الأقدمين وما حواه التراث من نفائس الآداب على الأجيال الحاضرة ، هو بمثابة مصادرة لمبادراتهم وتعطيل لقدراتهم أن يبدعوا هم آدابهم شكلا ومضمونا .

- ويعتبر تحقيق الإنسان لذاته وتبلور شخصيته ، الغاية الثانية للتربية المثالية . ويتم تحقق الذات بتوحد الإنسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة ، ويذهب أحد المثاليين الإيطاليين المعاصرين " Gentile " إلى جعل هذا التوحد ، توحدا مع الذات الإلهية . وهكذا يحقق الإنسان ذاته من خلال الجماعة التى هو جزء منها ، وقد رأينا كيف جعل هيجل توحد الإنسان مع الدولة ، وسيلته لتحقيق ذاته .

- ونلمس هنا مرة أخرى توجها كان موضوعا لانتقادات خصوم المثالية حيث يرون فى توحد الإنسان مع الأفكار أو الدولة أو الذات الإلهية مصادرة على

المطلوب فالإنسان حينما يذوب فى هذه الكيانات الكلية لا يحقق ذاته وإنما يفقدها، وعندهم لا يكون تحقق الذات إلا بالاستقلالية والتفرد .

- وبناء الإنسان ذى الخلق القويم والقيم العليا الخالدة ، يعد أحد الشواغل الرئيسة للمربين المثاليين . فهم يحذون حذو قدوتهم الأولى " سقراط " . يجتهدون فى تحويل الخير الموجود داخل كل إنسان بالفطرة ، إلى سلوك وعمل وإرادة . ومهما صادف الإنسان من صعوبات فى سبيل تحقيق مثله لا ينبغى أن يحيد عنها، بل أن ما يلاقيه من معاناة فى سبيلها هو مصدر سعادة له . ويقبل المثاليون المعتقدات الدينية باعتبارها سياجا يعصم الإنسان من الذلل ويوجه إرادته نحو القيم العليا .

- واتساقا مع تسليم المثاليين بوجود مقولات عقلية كامنة لدى الإنسان ، تجتهد التربية فى الكشف عنها ، يسلم بعضهم بامتلاك الإنسان قوى باطنية تسمح له بالإدراك المباشر للحقيقة . ويقصد هذا البعض أن الإنسان يمتلك بصيرة أو حدسا إذا ما توفر على تقويته أمكنة أن يعاين الحقيقة أو أن الحقيقة تتكشف له . ولعل ذلك ما قصده Gentile حينما جعل غاية التربية القصوى هو التوحد بالذات الإلهية .

- وللمعلم فى التربية المثالية دور كبير ، فهو ذو حضور دائم فى كل لحظة من عملية التربية ، يوجه ويلقن ويعطى القدوة بتصرفاته . ويحرص المثاليون أن يكون المعلم موسوعى المعرفة ، حاضر الذهن ، ذا قدرة على إدارة الحوار واستثارة التفكير لدى تلاميذه . ويعيب المثاليون على التربية المعاصرة سطحيتها وخلوها من الاهتمامات الإنسانية وينادون بتربية تنشد الجوهر والعمق وترمى إلى تنمية قدرات التلاميذ على تجاوز الظاهر والملموس إلى إدراك بواطن الأمور والمعانى المجردة ، وكلها تتطلب مربيا ذا كفاءة خاصة .

وتتعرض الفلسفة المثالية منذ سنوات إلى انتقادات كثيرة وخاصة بعد ظهور نظرية التطور ونظرية النسبية ، ويثار الشك الآن حول وجود حقائق مطلقة

أو أفكار أبدية أو قيم خالدة ، وهى ركائز وثوابت فى الفلسفة المثالية ، ويستند من يقول بهذا إلى العلوم الحديثة التى تؤكد نسبية الحقيقة وارتباط صدق الأفكار بزمانها ومكانها وتغير مضمون القيم بتغير الحياة وتطورها .

كما يأخذ التربويون على التربية المثالية ، اهتمامها المبالغ فيه بتراث الأقدمين والانصراف عن التجريب والملاحظة والإغراق فى التهذيب والتأديب وإيثار العقل بكل الاهتمام وإعطاء المعلم الدور الأساسى فى التربية .

ورغم هذه الانتقادات ما تزال التربية المثالية تغرى الكثيرين من المربين بسلامتها وقدرتها أن تكون إطارا لبناء إنسان اليوم فى عالم يوشك أن يفقد وجهته بسبب إهداره عبر الماضى وحكمة الأقدمين وفضائل المعتقدات الدينية الصحيحة ، البعيدة عن التعصب . يرى المدافعون عن التربية المثالية أنها تقدم إجابة حاسمة لأزمة التربية المعاصرة ، حيث تعيد للإنسان إنسانيته الضائعة .

٢- الطبيعية : Naturalism

يعتبر " جان جاك روسو " رائد هذا الاتجاه الجديد فى التربية ، حيث ضمن كتابه (إميل) أفكارا تمثل نقلة نوعية فى تطور الفكر التربوى ، فلقد جعل لأول مرة الطفل مركزا لاهتمامات التربية ، بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم . لقد جعل روسو الطفل بما ينفرد به من خصائص تجعله مختلفا تماما عن البالغ ، كائنا يحمل طبيعة بعينها ينبغى على التربية أن تحترمها فتتعامل معه باعتباره طفلا لا بالغا ذا حجم صغير .

وقد كان ما نادى به روسو فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، فكرا متقدما فى مواجهة ما ساد عصره من تربية لم تكن تعبأ بحاجات الصغار ولا بما يباعد بينهم والبالغين . وقد عزى روسو فساد الإنسان إلى التربية التى تتوفر له ومن ثم يكون صلاح الإنسان بصلاح هذه التربية . والطفل يأتى للحياة نقيا قابلا لأن يتجه نحو الخير بنفس الدرجة التى يتجه فيها نحو الشر ، والتربية هى العامل الحاسم فى توجيهه هنا أو هناك .

ولقد طالب روسو بان يبعد الطفل عن تأثير البالغين وأن يوضع فى الطبيعة النقية ، يتعلم منها بتجربته الذاتية وبفهمه الخاص وبإمكاناته البسيطة تحت إشراف مرب لا يتدخل إلا عند الضرورة . فالطبيعة هى التى تقوم بكل العمل؛ فهى التى تستثير دهشة الطفل وهى التى توفر له فرصة المرور بالخبرة وهى التى تسعفه بالإجابات على محاولاته للكشف والفهم ، فهى كتاب مفتوح ومن هنا اتخذ هذا الإتجاه تسميته بالطبيعية .

وإذا كان روسو لم يقم عمليا بممارسة التربية وفق نظريته التى ضمنها كتابه ، فإن ما قدمه من فكر أغرى الكثيرين من الرافضين للتربية التقليدية السائدة آنذاك . وقد مهدت نظرية روسو لتيار تربوى جعل من الطفل غاية التربية ووسيلتها فى نفس الوقت . فعلى خلاف التربية التقليدية التى كانت تضع الصغار تحت وصاية الكبار الذين يقومون بالتلقين والتشكيل والرعاية ، بدأ أنصار هذا التيار يعسكون الأمر ، فيجعلون للطفل دورا نشطا فى عملية التعلم وفى عملية نموه نفسيا وخلقيا .

وقد بدأ أنصار الاتجاه الجديد منذ مطلع القرن التاسع عشر فى تحويل أفكارهم إلى ممارسات تربوية كان من أهمها ظهور رياض الأطفال . والتسمية هنا ذو دلالة كبيرة حيث تنأى بالتربية عن الصورة التقليدية للمدرسة التى كانت أشبه بالمعتقل ، لتضع الطفل فى بيئة تدخل البهجة على نفسه وتلائم حاجته إلى اللعب والانطلاق . ويحفظ لنا تاريخ التربية والتعليم أسماء العديد من المربين المنتمين إلى المدرسة الطبيعية فى التربية من أمثال " بستالوتزى (١٧٤٦ – ١٨٢٧) وفروبل (١٧٨٢-١٨٥٢) وماريا منتسورى (١٨٧٠-١٩٥٢) وكلهم ممن مارسوا التربية على أساس من توجهات هذه الفلسفة .

ويحاول ما يلى من تحليل إبراز الأفكار الرئيسة التى تمثل نظرة هذه الفلسفة إلى الطبيعة البشرية وإلى الكون الذى يحتويها وإلى الحياة التى تختص بها . ويتبع ذلك عرض لأهم مكونات الفعل التربوى القائم على هذه الفلسفة .

منطلقات : النظرة للإنسان والكون والحياة .

- الطبيعة خيرة والإنسان يمكنه بشئ من التفكير الإيجابى السليم ، إقامة الجنة على الأرض ، والطبيعة مصدر الحق والجمال ويدركان بالحس .
- الطفل يولد ولديه كيان عضوى وعقلى موروث ، تقع على التربية مسئولية توفير الظروف الملائمة التى تيسر نمو هذا الكيان ونضجه .
- يحدد الكيان الموروث للطفل إمكانية النمو وأيضا ما ينبغى توفيره من ظروف بيئية .
- تتحدد ملامح شخصية الطفل بالتربية من خلال التفاعل بين كيانه الموروث والبيئة المحيطة به .
- الطفل خير بطبعه لأنه جزء من الطبيعة وهو يشارك الحيوان ضرورة إشباع غرائزه التى تدفعه نحو العمل والنشاط والتقدم .

هذه المنطلقات التى تمثل المرتكزات الفكرية للفلسفة الطبيعية المعاصرة ، ليست كلها من طبيعة فلسفية خالصة . فالتسليم ، فى هذه المنطلقات بفطرية القدرات العقلية ، يعزى إلى النتائج التى توصل إليها " بينه A. Binet " و " سيمون T.Simon " من خلال أبحاثهما فى إطار علم النفس . ونلمس هنا كيف لا يمكن لفلسفة التربية فى العصر الحديث أن تدير ظهرها لنتائج علوم الإنسان التى يتعاظم عددها يوما بعد يوم . ولا يعفيها من ذلك ما تتسم به نتائج العلم من نسبية ، أى من انعدام الصدق المطلق من قيود الزمان والمكان . واحتمالية نتائج العلوم المختلفة ، تعنى بالنسبة للفلسفة ضرورة مراجعة مضمونها كى تواكب التقدم الذى تحرزه هذه العلوم .

مضمون التربية الطبيعية

- غاية التربية هى توفير الضمانات والظروف التى تسمح للطفل بأن يحقق نمو ذاته وكيانه الموروث ليرقى عقلا ونفسا وبدنا .

- المدرسة مكان يهيئ للمتعلم المواقف التربوية التى تسمح له بالحرية والمبادرة والتعبير الذاتى .
- ضوابط العمل التربوى تمليها طبيعة الطفل الذى تحركه حاجاته وميوله وليس فى تقاليد البالغين .
- الموضوعات التقليدية للتعليم ، يمكن أن توجد داخل المدرسة بشرط أن تجيب على اهتمامات الطفل ، فالطفل يتجه تلقائيا نحو ما هو ضرورى لنموه ويكره ما يفرض عليه .
- المدرسة ينبغى أن توفر خبرات ومواقف متنوعة تتكامل فيما بينها ، لا تقطعها التقسيمات التعسفية التقليدية للمواد والمستويات الدراسية .
- اللعب نشاط أساسى ينبغى أن تحرص المدرسة على توفيره جنبا إلى جنب مع فرص العمل وفرص التعبير عن الذات ؛ فلا تعارض بين : الجد واللعب ، العمل والفراغ ، التعليم والتعلم ، المدرسة والمجتمع ، الأفكار والواقع .
- حواس الطفل هى المنافذ التى عن طريقها ينفعل العقل بما يصله من خبرات يكون عنها المفاهيم وآليات الإدراك التى تسمح باستقبال الخبرات الجديدة والمدرسة تعمل على تجنيب الأطفال إرهاق حواسهم وذلك بتوفير ظروف العمل الجيدة .
- القصة المناسبة لسن الطفل وذوقه واهتمامه من أهم الأدوات التربوية التى تنمى خياله ومن ثم قدرته على الابتكار .
- التربية الأسرية تحكم التربية المدرسية ؛ فطفل ينشأ فى ظل علاقات أسرية ضاغطة متسلطة ، يأتى للمدرسة وقد فاته شطر كبير من النمو لقدراته وإمكاناته على التعلم بعكس الطفل الذى ينشأ فى أسرة ديمقراطية .
- اهتمام الطفل بالمواد الدراسية يوجد لديه بالفطرة وينمو بتلقائية إذا ما توفر للطفل بيئة تربوية سليمة ؛ فالطفل يهتم بكل ما يحيط به ويحاول التعرف عليه والاقتراب منه ، فهو يهتم بالنبات ويعجب بالزهور ويجمع الحصى وينجذب

إلى الحيوان ... الخ ، بل يتعلم الكلام دون أن يتعمد أحد أن يعلمه ذلك ، ولو استطعنا أن نعرف القوانين التى تحكم هذا التعلم التلقائى لأثرينا رصيدنا من المعرفة التربوية بشكل حاسم .

- القيم والمثل العليا يتشربها الطفل ليس من خلال التلقين أو الوعظ وإنما من خلال ممارسته العمل والدخول فى علاقات مع أقرانه ؛ فهو يكتسب قيمة التعاون حينما ينجح وزملاؤه فى إنجاز عمل يستحوذ على اهتمامهم ، ويتشرب قيمة النظام حينما يلمس أهميته فى العثور بسهولة على أدواته التى وضعها بنظام وهو يدرك قيمة التركيز حينما ينخرط فى عمل أحبه ووجد فيه لذته وسعادته ... الخ .

تلك هى أهم المبادئ التربوية التى تتخذها الفلسفة الطبيعية ركائز لمشروعها فى تنشئة الصغار . مشروع يعيد للطفل حقه فى أن يكون له عالمه الخاص الذى يتناسب وخصائصه التى لا يمكن أن تكون هى خصائص الكبار . ولطالما حبست التربية التقليدية الصغار فى عالم صنعه الكبار وفق رؤاهم ومن هنا كان نفور الصغار من هذا العالم وتعبيرهم عن هذا الرفض بالصراخ والكذب والخجل .. إلى غير ذلك من آليات الدفاع . وكانت الطامة الكبرى أن اعتبر الكبار هذه الدفاعات ، سمات للصغار ينبغى تخليصهم منها بشتى الطرق حتى ولو باستخدام العنف .

ولقد كانت الفلسفة الطبيعية بمثابة الثورة على الأوضاع التربوية التقليدية التى أهملت حاجات الطفل ، وصاغت التربية على أساس من اهتمامات الكبار . وعلى هدى من هذه الفلسفة اتجهت ماريا منتسورى فى عملها التربوى نحو توفير بيئة تناسب الصغير ، ومن هنا جاءت فكرتها لإنشاء بيت الطفل ، بيت يحوى كل ما يناسب الطفل من أثاث وأدوات ولعب ... كل شئ فيه صمم وأعد كى يتعامل

معه الطفل بيسر وسهولة . ونعرف كيف انتشرت فكرتها هذه فى كل ربوع الدنيا ، حيث تزود رياض الأطفال اليوم بمثل ما زودت به ماريا بيت الطفل .

ويسمح التحليل السابق بإدراك ما يرتبط بالتربية المبنية على الفلسفة الطبيعية من واجبات تقع على عاتق المعلم الذى ينسحب دوره فى العملية التربوية من مكان الصدارة الذى يحتله الطفل ، إلى موقع متأخر . موقع يمكنه من أن يقدم للطفل المساعدة حين يطلبها ، ويلزمه بأن يهيئ كل الظروف التى تيسر للطفل تحقيق حاجاته واهتماماته .

كما يسمح أيضا تحليلنا السابق بإدراك كيفية ارتباط مضمون التربية وصيغها التنظيمية بتصورها لطبيعة الطفل . ويستطيع القارئ بشئ من التفكير إدراك العلاقة بين الأفكار التى جاءت تحت عنوان " منطلقات " ، والمبادئ التى عرضنا لها بعد ذلك .

٣- التجريبية Experimentalism

وتعتبر الفلسفة التجريبية من أحدث الفلسفات التربوية وأكثرها انتشارا وتأثيرا فى التربية المعاصرة . ويصنف الدارسون الفلسفة التجريبية بجانب الفلسفة الطبيعية باعتبارهما فلسفتان تجسدان التيار التقدمى فى التربية . والأساس فى هذا التصنيف هو اشتراكهما معا فى رفض التربية التقليدية وما ارتبط بها من إهدار لخصائص الصغار والعزلة عن المجتمع وسلبية المتعلم وطغيان دور المعلم وغيرها من الخصائص المعروفة .

وميزة تنفرد بها التجريبية أو البراجماتية هى أنها عرفت تطبيقها على يد رائدها جون ديوى ١٨٥٩ – ١٩٥٢ فى الولايات المتحدة الأمريكية . وقد سمح هذا التطبيق " لجون ديوى " أن يعيد النظر فى أفكاره وفق ما أسفرت عنه الممارسة كما أنه حرص على تعرف وجهة نظر- معارضيه ونقدهم لفلسفته

وللممارسات المبنية عليها . ولقد كان دائم الرفض لقبول تسمية أفكاره بالفلسفة حيث كان يعتبر ذلك تجميدا لفكره الذى ينبغى أن يظل متجددا بعيدا عن السكون فى قوالب جامدة ،، كان يفضل على هذه التسمية أن يعتبر ما يقدمه من أفكار مجرد خبرات تربوية تمت صياغتها من خلال الممارسة للفعل التربوى . ويفسر ذلك غزارة ما خلفه من مؤلفات ضمنها خبرته وتجاربه التربوية .

ولقد أكد جون ديوى خاصية فكره التربوى وهى أن يظل دوما موضوعا لإعادة النظر وإعمال العقل فيه ، حينما رفض أن يجعل للتربية غاية سوى أن تكون وسيلتنا للنمو . ونمو الإنسان عملية لا تتوقف عند أحد أو عند شكل بعينه وإنما هى فى صيرورة لا تتوقف . ومن هنا لا يصح أن يتجمد الفكر الموجه للتربية ، بل ينبغى أن لا يظل وصفات جاهزة للتطبيق ، لذا كان يصاب بخيبة الأمل حينما يكتفى أنصاره بتطبيق أفكاره فى سلبية .

❑ منطلقات النظرة للإنسان والكون والحياة :

- الإنسان لا يأتى إلى الحياة مزودا بقدرات عقلية وإنما يأتى ولديه قابلية لأن يكتسب العديد من القدرات عن طريق التعلم والمرور بالخبرة والتفاعل مع البيئة .
- ونلمس هنا الاختلاف بين هذا الموقف وموقف الطبيعيين .
- يتحقق التعلم بطريقتين : حينما يستجيب الإنسان لمثير ، وحينما يتدعم سلوك يأتيه تلقائيا . ونلمس هنا أثر المدرسة السلوكية فى علم النفس وخاصة أعمال واطسن وثورنديك وسكنر .
- الأفكار أدوات تتحدد قيمتها بقدر ما تمكن الإنسان من استخدامها فى تغيير واقع حياته وتحقيق نفعه ونفع الآخرين . ويطلق على تعامل التجريبيين مع الأفكار على أساس من هذا الفهم : " Instrumentalism"

- الإنسان ابن بيئته ، فهو يتمثل ثقافتها الخاصة ومن ثم يكون التمايز بين الأفراد بقدر ما يكون التمايز بين البيئات التى ينشأون فيها . ويبدو واضحا هنا أثر علم الاجتماع التطورى .
- الإنسان كائن اجتماعى ؛ فلا يمكن أن يتم التعلم إلا فى جماعة وكذلك لا يتحقق التقدم والتطور إلا من خلال الحياة الجماعية . ويترتب على ذلك ضرورة الوعى بالخصائص التى تنتظم حياة الجماعات وبطبيعة العلاقات التى تقوم بين أفرادها وبأنواع التأثير المتبادل بينهم .
- الثقافة هى تعبير عن درجة معينة من التقدم المادى والمعنوى للمجتمع ومن هنا تكون بمختلف مكوناتها نسبية فى الزمان والمكان . ويترتب على ذلك مشروعية تباين الثقافات وضرورة احترام هذا التباين . ويتضح هنا أثر الدراسات الانثروبولوجية .
- الإنسان هو الكائن الوحيد الذى اخترع الآلة وسخرها لخدمته واستطاع بفضلها أن يحقق الكثير من التقدم ، ويترتب على ذلك ضرورة العناية برصيد الإنسان من الآلات والتكنولوجيا لتأمين مسيرته نحو مزيد من التقدم والازدهار.
- الإنسان من طبيعة محايدة ، فهو لا خير ولا شرير بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا أو ذاك ، ويتوقف ذلك على نوع التربية التى تتاح له .

ونظرة على هذه المنطلقات ، تسمح بإدراك الفروق الجوهرية بين هذه الفلسفة والفلسفة الطبيعية التى سبق أن عرضنا لها . فعلى حين تأخذ الطبيعية بفكرة امتلاك الإنسان لقدرات عقلية تنحدر إليه بالوراثة عن السلالة التى يتبعها وبالبيولوجيا عن طريق أبوية وأجداده ، يؤمن التجريبيون بأن الإنسان يأتى إلى الحياة وهو خال من أى قدرات . ونلمس أيضا فارقا جوهريا فى موقف الفلسفتين من الطبيعة البشرية فيما يتعلق بالخير والشر .

واتساقا مع هذه المنطلقات ، بلورت الفلسفة التجريبية لنفسها عددا من المبادئ التربوية التى تتبث فى كتابات مفكريها وأيضا تنتظم الممارسات التربوية فى المؤسسات التعليمية التى تأخذ بهذه الفلسفة .

❑ مضمون الفلسفة التجريبية :

- مهمة المدرسة ليست توفير الظروف التى تسمح بتمرس التلاميذ على حياة البالغين التى سيحيونها فى المستقبل وإنما أن توفر لهم مناخا يسمح لهم بأن يعيشوا حياتهم فلا يجوز أن تضحى المدرسة بحياة الصغار طيلة سنوات عديدة ترقبا وانتظارا لدخولهم حياة البالغين ، وبهذا المعنى تكون التربية هى الحياة ذاتها وليست إعدادا للحياة .
- الاهتمام الذى يبديه المتعلم إزاء مشكلة ما ، مدخل أساسى للتعلم ، توليه الفلسفة التجريبية عناية خاصة . والتاريخ يعلمنا كيف إن ارتقاء الإنسان كان دوما رهنا بمواجهته الصعاب ثم التغلب عليها واقتحامه للمشكلات وإيجاد الحلول لها . كل ذلك يعلمنا درسا هو أن يكون الموقف التعليمى موقفا حقيقيا كالحياة تماما ، يواجه فيه المتعلم صعوبة يحاول التغلب عليها بتغيير الظروف المحيطة بها ، وهو حينما يفعل ذلك يتغير أى يتعلم .
- الجماعة هى وحدة التعلم . فالإنسان يربى كى يعيش فى جماعة يتعامل معها ويشاركها الحياة ، ومن خلال التعلم وسط الجماعة ومعها يصبح من الممكن أن يتشرب الإنسان القيم المرغوب فيها حينما يلمس أهميتها وضرورتها بشكل عملى . فالتعاون والحرية والأمانة والديمقراطية ... إلى غير ذلك من القيم تصبح من خلال ممارستها مع الجماعة مكونا أساسيا فى شخصية الفرد . ولقد ترجم " كلباتريك " هذا المبدأ فى تأكيده على أهمية المناهج التى تصمم خصيصا لتعليم الجماعات وأيضا على أن تكون مشاركة أفراد هذه الجماعات فى صياغة تلك المناهج وتطويرها ، حقا يحرص عليه المربون .

- المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع ، ومعنى ذلك أن تكون الحياة بداخلها هى ذات الحياة التى تسود فى المجتمع . وهذه العلاقة العضوية تجعل من الضرورى أن تكون المشكلات التى يدور حولها النشاط التربوى ، مشكلات حقيقية يعانى منها الدارسون كما يعانى منها أفراد المجتمع . وتنشأ هنا مسألة خلافية ينقسم حولها التجريبيون وهى إلى أى حد تعد التربية الناشئة للتكيف مع حياة مجتمعهم ؟ وينقسم التجريبيون حول هذه المسألة إلى فريقين:

أ- فريق يرى أن التربية تعد الناشئة لحياة مجتمع يتسم بالتغير ، وهى لذلك تزودهم بالقدرة على تغيير أنفسهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك كى يتواءموا مع التغيرات الحادثة .

ب- فريق يرى أن التربية تعد الناشئة كى يقودوا بأنفسهم عملية التغيير فى مجتمعهم ، وعلى ذلك فهى تجتهد إلى إكسابهم القدرة على الابتكار والتجديد وأخذ المبادرة ، أى كل ما يؤهلهم كى يكونوا روادا وقادة لحركة التغيير .

وفى كلتا الحالتين فإن المدرسة عند التجريبيين لا تزود الناشئة بمعارف جاهزة وإنما بالقدرة على اكتسابها وبالقدرة على إعادة تعليم الذات وتأصيل القدرة الابتكارية .

- التربية السليمة أى تلك التى تحقق النمو المتكامل للإنسان ، تقوم على سلسلة من الخبرات المربية Educative experiences خبرات مربية تكون بمثابة حلقات متتابعة تمهد أولاها لتوابعها ، ولقد أولى جون ديوى ، وهو الأب الفكرى لهذه الفلسفة اهتماما كبيرا لتأصيل مفهوم الخبرة المربية باعتبارها ركيزة للتربية التقدمية التى دافع عنها . وهو يؤكد على ضرورة التمييز بين الخبرة المربية والخبرة غير المربية Mis-educative .

أ- فالخبرة المربية هى تلك التى تمهد إيجابيا للخبرات التى تليها . ومن هنا تكون استمرارية الخبرة أحد المعايير لصلاحيتها . وهناك خبرات بالطبع تحول –

بما تحدثه من اتجاهات سلبية لدى المتعلم – بين الفرد ومواصلة التعلم . ونلمس هنا كيف تكون مسئولية المعلم كبيرة فى تحديد نوع الخبرات التى يمر بها المتعلم ، خبرات ييسر كل منها أن يكتسب المتعلم مهارات ومعلومات ويكون اتجاهات، تتكامل فيما بينها فتكون القوة المحركة له كى يواصل النمو.

ب- والخبرة المربية تتسم أيضا بتحقيق التفاعل الخلاق بين الظروف الموضوعية التى تتم فيها والإمكانيات الذاتية للمتعلم . والظروف الموضوعية لا تقتصر على العناصر المادية التى تحشد فى الموقف التعليمى : مبنى ، أثاث ، أدوات ... الخ . وإنما تشمل أيضا علاقة البالغ بالصغير ، أسلوب التعامل بينهما ، الكلمات التى يستخدمها الأول بل والنبرة التى تخرج بها ... إلى غير ذلك . أما إمكانات المتعلم فيقصد بها رصيده المعرفى والمهارى والعاطفى ومدى ملاءمته لاستيعاب الخبرة الجديدة .

يرتبط بالمنهج التربوى للفلسفة التجريبية ، ظهور المناهج التى تتكامل عناصرها أو المواد الدراسية بشكل يباعد بينها والمنهج التقليدى القائم على المواد المنفصلة والذى عرف بالمنهج الذرى . ووحدة المنهج تعبر عن وحدة الكائن الحى التى أصبحت حقيقة بفضل جهود المدرسة السلوكية ، فالسلوك البشرى فى أى موقف يترجم عن تضافر قوى الإنسان العقلية والعاطفية والخلقية والبدنية ومن ثم ينبغى على التربية أن تحترم هذه الوحدة بأن يكون الفعل التربوى نفسه محققا لها . وافتقاد المنهج لهذه الوحدة ، يؤدى إلى فقدان المتعلم الرغبة فى مواصلة التعلم حينما يصادف موادا دراسية لا تجيب على حاجاته ولا تحقق اهتماماته الخاصة .

وإذا كان التعزيز يمثل ركيزة هامة فى تحقيق التعلم الجيد ، فإن وحدة المنهج تيسر أفضل أنواع التعزيز وهو القائم على الإحساس الداخلى للمتعلم بقيمة ما يتعلمه وبأهميته فى تحقيق ذاته .

وبعد هذا العرض الموجز للفلسفة التجريبية من حيث منطلقاتها الفكرية ومبادئها التربوية ، تتضح العلاقة الوثيقة بينها والعلوم الجديدة المساندة للتربية .

فهذه الفلسفة كسابقتها ، تعتمد على نتائج العلوم التى تتخذ من التربية ومن الإنسان موضوعا لها فى صياغة إطارها النظرى ، ولقد بينا أثناء عرض أسس هذا الإطار (المنطلقات) ما يربط بين هذه الأسس والعلوم الإنسانية المختلفة .

ويستطيع القارئ بشئ من التفكير ، أن يعقد المقارنة بين هاتين الفلسفتين باعتبارهما مجسدتين لنموذج الفلسفة التربوية فى ظل العلوم الحديثة . وحينما نقدم على ذلك ، نستطيع إدراك أوجه شبه كثيرة ، كما ندرك أيضا عددا من الاختلافات . وهذا أمر طبيعى ؛ فليس معنى اعتماد فلسفة تربية على نتائج العلوم، أن تظل مبادئها لا تتغير . إن العكس هو الصحيح تماما ؛ فلسفة التربية التى تصاغ على هدى من نتائج العلوم ، تكون دائمة التغير والتجدد . والسبب فى ذلك أن نتائج العلوم طبيعية وإنسانية تظل – بحكم المنطق الذى يحكم بلوغها – احتمالية أى مؤقتة أى نسبية فى الزمان والمكان .

وتجديد فلسفة التربية أسسها ومفاهيمها ، يمثل فارقا جوهريا بين هذه الفلسفة ونظائرها من الفلسفات التربوية السابقة على عصر العلوم . تلك الفلسفات التربوية القديمة التى كانت تتغير فى بعض جوانبها كلما اجتهد اتباعها فى إعطائها نفحة جديدة لتساير زمنها ، ولكنها تظل رغم هذا محتفظة بمنطلقاتها الفكرية الأساسية ومسلماتها الأولية .

وحتى يكتمل وعينا بهذا الفارق بين فلسفة التربية العلمية إذا صح التعبير وفلسفة التربية التقليدية ، يمكن أن نسترجع ما وعيناه عن الفلسفة المثالية . ونترك للقارئ حرية اختيار منهج المقارنة الذى يسعفه بإدراك ما بين الفلسفات الثلاث من أوجه اتفاق أو أوجه اختلاف .

الفصل الخامس

الطبيعة البشرية
الرؤية السائدة فى مجتمعنا

ينشغل هذا الفصل برصد معالم التصور السائد عندنا عن الطبيعة البشرية. ولبلوغ هذا الهدف نعكف على قراءة الوثائق التى يفصح مضمونها بشكل مباشر أو غير مباشر عن بعض عناصر هذا التصور . وفى مقدمة هذه الوثائق تأتى الكتب والبحوث والتقارير المتعلقة بقضايا ومشكلات التعليم فى وطننا ، ويدخل فى ذلك بالطبع ما يدرس فى الكليات المنوط بها تكوين المعلمين .

وتمتد القراءة الراصدة لمعالم التصور السائد عندنا عن الطبيعة البشرية ، إلى مؤتلف الممارسات التعليمية والتربوية سواء ما كان منها نظاميا مقصودا أم غير نظامى وغير مقصود . ويدخل فى النوع الأول ما يجرى داخل مؤسساتنا التعليمية على مختلف مستوياتها ، ويضم النوع الثانى ما يجرى وما تقدمه أطراف التربية غير النظامية : دور عبادة ، أجهزة الأعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، الأحزاب السياسية وغيرها من منظمات المجتمع المدنى .

وبالطبع يقلل من صعوبة العمل الذى ينبغى أن نضطلع به لبلوغ الهدف السابق ، معايشتنا المستمرة والمباشرة للعمل التربوى والتعليمى على مدى العمر بأكمله وحتى لحظة العكوف على صياغة هذا الكتاب . وسوف يكون منهجنا لإبلاغ هذا الفصل غايته ، أن نركز على المكونات الرئيسة التى ينهض عليها تصورنا للطبيعة البشرية أى تلك التى نسميها بالمعالم الرئيسية لهذا التصور .

المعالم الرئيسة لتصورنا للطبيعة البشرية :

تميز عصرنا بوجود عدد كبير من العلوم التى تسند عمل التربية ، لم يلغ الحاجة إلى وجود فلسفة تربوية ، فلسفة تقوم – كما أوضحنا – على تنسيق مساهمات هذه العلوم وتحقيق التكامل والوحدة بين نتائجها لكى تجعل من كل ذلك

مركبا يخلو من التناقض ، يقدم للفعل التربوى المبادئ التى تنتظم حركته . والسؤال الذى يفرض نفسه عند هذا المستوى من التحليل هو : ما الفلسفة التربوية التى تقود ممارساتنا التربوية هنا فى مجتمعنا المصرى ؟

ونعتقد أن الكل يعلم الإجابة على هذا السؤال وهى أن ممارستنا لا تستند إلى فلسفة تربوية بعينها وإنما تتباين الأصول الفلسفية التى تكمن خلف هذه الممارسات . ويكفى أن نقوم بتحليل بعضا من هذه الممارسات لنجد تأثير الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية والفلسفة الطبيعية بل والفلسفة الوجودية ... وغيرها .

وقد يعجب من يقف على الحقيقة السابقة ، إذ كيف يمكن لتربية أن تقوم على أفكار تتباين بل وتتناقض ، ثم يمكنها فى النهاية أن تحقق لمجتمعها إنجازا تربويا معقولا . ولكن هذا العجب يتبدد حينما نفهم خصوصية التربية فى مجتمعنا، وكيف أن الممارسات وأساليب التنظيم ، أسبق فى وجودها من الأفكار والفلسفات التربوية . ولا يغير من هذه الحقيقة تبنينا للعديد من العلوم التربوية الحديثة ؛ فمع غيبة الفلسفة الخاصة بنا ، تظل هذه العلوم بلا تأثير إلا بالقدر الذى يسمح بتبرير ما هو قائم بالفعل من ممارسات وطقوس تربوية .

وحقيقة ، بذلت محاولات بهدف صياغة فكر تربوى منظم يكون نواة لنظرية تربوية عربية ، ولكن هذه المحاولات تظل منعزلة مبددة الأثر ، تماما كمن قاموا بها من الباحثين الفرادى . ويزداد الأمر خطورة حينما ندرك أن التربية النظامية – مدارس وجامعات – ليست وحدها المسئولة عن تربية الإنسان المصرى وإنما تشاركها هذه المسئولية اليوم – وليست هذه خاصية لمجتمعنا وإنما ملمحا مشتركا فى كل اقطار الدنيا – أطراف عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر ، دور العبادة ، التليفزيون ، المذياع ، النوادى ... الخ .

ففى التعليم النظامى كما فى هذه الأطراف ، تتباين وتتناقض المفاهيم التربوية التى يستند إليها العمل القائم هنا وهناك . وليس بإمكاننا أن نعرض تفصيلا

لهذه المفاهيم حيث يحتاج ذلك إلى دراسات مستفيضة ومتعددة ، ولذا نكتفى بأن نلقى الضوء على المفاهيم المكونة لتصورنا عن الطبيعة البشرية .

١- مفهوم الذكاء : والفهم الشائع لما يصطلح على تسميته هكذا ، يرى أننا نأتى إلى الحياة مزودين بهذا الذكاء غير أن البعض منا يتعاظم نصيبه منه فى حين يتضاءل نصيب البعض الآخر . وليس هذا الفهم قاصرا على فئات كبيرة من المربين والمثقفين وإنما نجده أيضا شائعا بين عامة الناس . وعلى أساس من هذا الفهم تتأكد مشروعية النجاح والفشل فى مواصلة التعليم ومن ثم فى اقتحام الحياة والفوز منها بنصيب .

وعلى أساس من هذا الفهم لما يسمى بالذكاء ، تخلى المدرسة مسئوليتها عن تعثر الدارسين وفشلهم فى الوفاء بمتطلبات النظام التعلمى . فالقصور فيهم بالفطرة ولا يملك أحد أن يجعل من الغبى ذكيا . والغريب فى الأمر أن بعضا من المشتغلين بالبحث التربوى ، يصدرون فى نشاطهم عن ذات الفهم ، فى الوقت الذى لا توجد فيه دراسة واحدة قدمت الدليل على سلامة هذا الفهم الذى يرجع بأصوله إلى الفلسفات القديمة وخيالات أصحابها .

ولسنا هنا بصدد تعميق الحديث حول هذا المفهوم الأساسى الذى يحكم العملية التعليمية ويحدد وجهتها ومضمونها وإنما نكتفى ببعض التلميحات حول حقيقته . فحينما يوجه السؤال إلى من يعتقد فى هذا المفهوم ، ما الذكاء ؟ تكون الإجابة دوما هو أننا لا نستطيع أن نحدد كنهه أو طبيعته وإنما نستطيع أن نستدل عليه من خلال استجابات الإنسان للمواقف المختلفة . وما المقصود بهذه الاستجابات ؟ استجابة الإنسان مثلا لموقف الاختبار وبالتحديد اختبار الذكاء . ويعنى ذلك أن الذكاء هو ما تقيسه هذه الاختبارات .

وهكذا يتوه السؤال الأصلى وندور فى حلقة مفرغة ، ويتناسى من يقول بذلك أن اختبارات الذكاء لا تقيس شيئا غير خبرة مر بها الإنسان واكتسب من خلالها معرفة أو مهارة أو اتجاها .

ومع غيبة الفلسفة التربوية ، تغيب مراجعة المفاهيم أيضا أى إعادة النظر فيها ، وهذا ما حدث مع مفهوم الذكاء الذى يدين به مجال علم النفس التعليمى للباحث الفرنسى (الفريد بينيه) الذى صاغه فى حقيقة الأمر لكى يفسر الفروق الذى لاحظها فى أداء أطفال مدرستين فرنسيتين كلفته وزارة التعليم الفرنسية بدراستهما . فما كان منه إلا أن ابتكر وسيلة قياس سماها معدل ذكاء ليعبر بها عن مستوى الطفل الدراسى ، ونؤكد هنا على الطابع المدرسى لهذا المعدل ، لينتهى إلى أن معدلات أداء أطفال المدرسة الموجودة بالحى الراقى اجتماعيا واقتصاديا ، أعلى من معدلات أقرانهم فى المدرسة الموجودة بالحى الشعبى المتواضع ثقافيا واقتصاديا .

ولقد وقع تلاميذ بينيه فى خطأ حينما أغمضوا أعينهم عن أخطر ما فى النتيجة السابقة وهى : تباين معدل الأداء بتباين البيئة الاجتماعية للتلميذ . بل وأسوأ من ذلك أنهم زيفوا أداة بينيه الأصلية باعتبارها أداة قياس معلومات مدرسية استوعبها التلاميذ فى المدرستين نتيجة للتعليم ، ليجعلوها أداة تقيس هذا الشئ الغامض (الذكاء) لينتهوا إلى اعتبار هذا الشئ قدرة فطرية يولد الإنسان مزودا بها

ولقد شاع هذا المفهوم وأدوات قياسه التى تقنن فيما بعد بفضل الدراسات الأمبريقية الملفقة فى بلدان العالم المتقدم والمتخلف على السواء . وازدهرت الأبحاث هنا وهناك منطلقة من التسليم بوجود هذه القوة الفطرية – تسليم لم يقم عليه أى دليل من أى نوع – ومن التسليم أيضا بأغرب النتائج التى تم بلورتها من استقراء الظواهر الطبيعية المادية ، من قبيل أداء فريق مدفعية فى التنشين على هدف ، واعتبارها مسلمة تنطبق على توزيع الذكاء بين البشر ؛ فكما تتوزع طلقات فريق المدفعية على شكل ناقوس يمثل وسطه الغالبية العظمى للطلقات بينما يمثل طرفاه انحرافين على يمين ويسار الناقوس ، يتوزع أيضا الذكاء بين البشر !!!

وهكذا حاولت الأبحاث الأمبريقية أن تضفى طابع العلمية على مفهوم الذكاء وعلى أدوات قياسه لتدفع بالناس إلى قبول النتيجة بأن غالبية البشر تمتلك ذكاء متوسطا من حيث مستواه ، بينما تمتلك قلة منهم ذكاء متميزا أعلى من هذا المتوسط فى حين تمتلك قلة أخرى (الطرف الثانى من الناقوس) ذكاء متواضعا يتدرج حتى الغباء . ولقد نجح هذا الجهد العلموى فى تشكيل وعى الناس بما فيهم المسئولين الكبار عن القرارات السياسية العليا فى المجتمع ، وشباب الباحثين ، والمتعلمين بل والمثقفين على أساس من هذا التصور المعلمن لمفهوم الذكاء .

ولقد بدأت البحوث النقدية فى علم نفس القياس منذ ستينيات القرن الماضى ، فى تعرية مفهوم الذكاء وأدوات قياسه والكشف عن وجهها الحقيقى . وكانت أهم هذه الأبحاث فى البلد الذى عرف مولد هذا المفهوم . ففى فرنسا وعلى يد أحد علماء النفس المختصين فى القياس وهو "Michel Tort" جاء أقوى نقد لمفهوم الذكاء ولاختبارات الذكاء التى عرفت انتشارا عظيما خاصة فى بلدان العالم المتقدم . ولقد استطاع هذا الباحث أن يقدم أدلة علمية لا يمكن رفضها تثبت أن ما تقيسه هذه الاختبارات هو ثقافة مكتسبة ومعلومات تم تحصيلها بالقراءة وبالمرور بالخبرات ومن ثم فهى لا تزيد ولا تنقص عن كونها اختبارات كتلك التى نخضع لها فى المدارس . وعلى ذلك لا يمكنها أن تدعى قياس شئ آخر .

وبرغم خطورة النتائج التى توصل إليها هذا الباحث الفرنسى وغيره ، مما ترتب عليه فقدان هذا المفهوم وأدوات قياسه معظم المصداقية لدرجة الاقتراب من التخلى عنه تماما فى بلده الأصلى ، نستمر نحن هنا نتشبث به وكأننا ملكيون أكثر من الملك . بل إن الكثيرين ممن يعتقدون فى هذا المفهوم ، يجهلون ما قدمه التيار النقدى من براهين واضحة على فساده ، ويستمرون فى الدفاع عنه ويعتبرون أى نقد يوجه للمفهوم بمثابة نقد لهم . ومعنى ذلك أن هؤلاء قد توحدوا مع أفكارهم وضاعوا فيها ، وهو أخطر ما يتعرض له الإنسان من ضياع واغتراب؛ فحين نتوحد مع أفكارنا ننغلق على أنفسنا ونجمد ويستحيل علينا الحوار وقبول الجديد .

ويستمر هذا المفهوم الوافد إلينا يتمتع بوجود مشروع حتى بعد تعذر إثبات وجود أى جينات يمكن اعتبارها مسئولة عن طبيعة وقوة قدراتنا العقلية . ويعجب المرء ويثور التساؤل : على أى أساس يستمر أولئك المعتقدون لهذا المفهوم فى تمسكهم به ولأية غاية يسعون ؟ فالتسليم بالذكاء على أنه قدرة نولد بها هو من قبيل الأفكار العقيمة التوقيفية ؛ فالتربية التى تنطلق من اعتقاد كهذا ، تقف مكتوفة الأيدى فالذكى ولد هكذا والغبى كذلك . كل ما تستطيعه هو أن تميز بين هذا وذاك وأن تدفع كل فى الطريق الذى قدر له .

والتربية حين تستبدل بمفهوم الذكاء العقيم ، مفهوما أكثر خصوبة وثراء مثل : قابلية الإنسان للتعلم ، تنفتح أمامها آفاق عديدة تسمح بمساعدة البشر كى يحققوا ذواتهم ، ويبدعوا ويؤسسوا الحضارة والقيم العليا النبيلة .

ولا يخفى علينا كيف يكون أداء المعلم الذي يصدر فى عمله عن مفهوم الذكاء الفطرى ، فهو يعتمد – منذ أول لقاء مع تلاميذه – إلى تصنيفهم بين أذكياء وأغبياء ووسط بين ذلك . وهكذا يظل يتعامل معهم على أساس من هذا التصنيف المبنى على تسليم فاسد بامتلاك البعض ذكاء وخلو البعض منه . وبالمثل يفعل الأبوان مع صغيرهما فيرسخان فى نفسه طبيعة ليست فيه .

وإذا كان واقع الممارسات التربوية عندنا يفصح عن سيطرة هذا المفهوم الفاسد ، فإن ذلك لا يمنع أن نرصد فى هذا الواقع ومضات هنا وهناك على مستوى التفكير ومستوى الفعل ، تفارق هذا الفهم ، ومضات تأخذ بمعطيات العلم الصحيح وقبله بالحس السليم وبالإدراك العميق لتطور العقل البشرى عبر الزمن . إن من الأمور المضحكة أن تسمع من المربين من يقول : هذا الولد موهوب للكمبيوتر وذاك موهوب للعزف على البيانو ... الخ . والمقصود بالموهبة هنا بالطبع هو قدرة يولد بها الإنسان . ولا ندرى كيف كان الكمبيوتر داخل هذا الإنسان ، ولو لم يكن موجودا مع الأجيال التى ولدت قبل اختراعه ؟! ومن يدرى عدد المخترعات الهائل التى يخبئها لنا المستقبل فى نفوس الأجيال التى لم تولد بعد ؟!

والأمر ببساطة هو أن الإنسان يتفاعل مع الظروف التى يعيش فيها فينمو من خلالها ثم هو بدوره يؤثر فيها ويغيرها ، من خلال هذه العلاقة الجدلية يتشكل عقل الإنسان وتتحدد خصائصه وقسماته . إن أغبى الأغبياء الذى قد تراه هكذا عندنا ، كان من الممكن ، لو توفرت له نشأة مختلفة فى مجتمع آخر ، أن يصير من أذكى الأذكياء .

٢- السمات العاطفية : وهذا المفهوم كسابقه يسلب التربية أهم خاصية لها وهى أن تبنى الإنسان وتكسبه ملامح شخصيته وفق متطلبات زمانه ومكانه ، بل وتسلب الإنسان أهم خاصية ينبغى توافرها كى يمكنه التعلم والنمو ، ونقصد بها أن يكون حرا لا عبدا لضرورات بيولوجية تحد من إمكانية تعلمه وتصنفه بداية وقبل أى تعلم أو تربية فى قوالب جامدة .

وعلى مستوى هذا المفهوم أيضا ، لا يختلف الأمر عند الخاصة عنه عند العامة ، فالجميع يعتقد فى مقولات من قبيل هذا الطفل يغضب بسرعة مثل أبيه وذاك الطفل من يومه وهو حليم . وتتنوع هذه المقولات لتجعل المجرم مجرما بالوراثة بكل ما يشمله هذا الإجرام من أشكال متباينة ، كما تجعل الصالح صالحا بمولده .

ومفهوم وراثية السمات العاطفية يمتد بجذوره إلى سنوات بعيدة فى تاريخنا وهو أيضا عميق الجذور فى المجتمعات الغربية حيث نلمس بداياته فى التربية المسيحية ثم نشهد فى القرن الماضى محاولة علمية على يد " سيزارى لمبروزو " العالم الإيطالى المؤسس لعلم الإجرام . وإلى اليوم يعتقد العامة عندنا فى أن سماتنا العاطفية هى طبع ، أى صفة موروثة . ومن هنا القولة المأثورة " الطبع يغلب التطبع " ، والمقصود من وراء ذلك أن الإنسان يسلك وفق ما جبل عليه أى وفق طبيعته التى يرثها ، وأن التطبع أى محاولة تغيير هذه الطبيعة الموروثة بالتعلم والتربية لا يجدى .

ويهيمن الاعتقاد بفطرية السمات المزاجية والعاطفية ، على تربية الأسرة المصرية والعربية . وتحكم نظرة الأبوين نمو هذه السمات لدى الأطفال وتعمل الممارسات الأسرية كلها فى اتجاه تثبيت هذه السمات لتصبح مع نمو الطفل طبيعة أصيلة فيه . فحينما يقنع الأبوان نفسيهما بعد ملاحظات عفوية لسلوك طفلهما بأنه جبان أو خواف أو متردد ... إلى غير ذلك من الصفات التى يلصقونها بتصرفات هذا الطفل ، يظلون يتعاملون معه على أساس من قناعتهما الزائفة تلك فيثبتون لديه هذه الصفات لينتهوا به جبانا وخوافا ومترددا . هكذا نصنع أبناءنا ونخلق فيهم سمات لا يمكن أن تكون فطرية أو ذا أساس بيولوجى .

وأكثر من هذا فإن أسرنا – ونركز هنا على الأسرة لما لفعلها التربوى من أثر حاكم لكل ما يتعرض له الناشئة بعد ذلك من تربية تذهب أبعد من ذلك. فإن الاعتقاد السائد لديها بأن للبنت طبيعة تختلف اختلافا كبيرا عن طبيعة الولد ، هو من قبيل المفاهيم الزائفة ، فحينما يعتقد الناس بأن البنت أكثر دقة وأكثر هدوءا وأقل عنفا من الذكر ويستشهدون على ذلك بأنها تلعب بالعروسة وتركن إلى الراحة والألعاب البيتية ، بينما يلعب الولد بالمدفع ويحب الصخب والعنف ، فإنهم ينسون بأن ذلك كله ، فعل الثقافة التى تنشئ فيها الأبناء . ومعنى هذا أن العكس تماما ممكن أن يحدث ؛ فمن الممكن أن نعود البنت على ما تواضعنا عليه بأنه ألعاب للذكور ، وبنفس القياس يمكن أن نعود الذكر على ألعاب الإناث ، لا شئ فى طبيعة هذا أو هذه يمنع من ذلك . وقد لا يعرف الكثيرون أن المرأة فى الجماعات التى يطلق عليها أموية Matriarchy فى مقابل الجماعات التى تعرف باسم أبويه Patriarchy تتسم المرأة فيها بكل السمات التى تعرفها ثقافتنا وتخص بها الذكر ؛ فهى قائدة مسيطرة، محاربة ، قاهرة للرجل . نحن الذين نصنع أبناءنا ، وكل الفروق المتوهمة بين الجنسين – فيما عدا بعض الوظائف الفسيولوجية الخاصة بكل جنس – هى فروق تترجم عن الثقافة السائدة وقيمها وما تخص به كل جنس – ذكر ، أنثى – من خصائص منفردة .

ومن الطبيعى إذا ما كان هذا هو حال أسرنا ، فإن الأمر لا يختلف كثيرا فى بقية مؤسساتنا ذات العلاقة ببناء الإنسان . فالمعلمون فى مدارسنا يظلون فى نهاية الأمر ، محكومين بذات النظرة إلى أطفالنا الذين نعهد بهم إليهم ؛ فهذا الطفل لديه عدوانية مفرطة وذاك هادئ مستكين ... إلى غير ذلك من التصنيفات التى يتعاملون على أساس منها مع هؤلاء الأطفال ، فيرسخون فيهم الصفات التى بنيت عليها هذه التصنيفات لتتحول مع الوقت إلى سمات فى شخصياتهم أو قسمات بارزة فى طبائعهم . وهكذا يستمر استدخال أبنائنا لكل ما نحيطهم به من معاملة ، فيتشكلون وفق رؤانا الفاسدة والصالحة بالطبع فى أحيان أخرى .

ولا يختلف الأمر عما سبق فى بقية المؤسسات المشاركة فى التنشئة لأجيالنا ؛ فنحن نلمح وجودا فاعلا لهذا المفهوم : وراثية السمات المزاجية والعاطفية لدى القائمين على أمر هذه المؤسسات ومن خلال ما تختص به كل مؤسسة من نشاطات . ولسنا هنا بصدد رصد كل المؤشرات الدالة على صدق ما نقول ؛ فكل منا يستطيع أن يقف على ما صدقات كثيرة لهذا المفهوم عبر البث التلفزيونى والإذاعى وفى ثنايا الكتابات الأدبية والصحفية وفى الخطاب الدينى والسياسى ... إلى غير ذلك .

وهكذا وفى ضوء ما تقدم يمكن لنا أن نتبين العلاقة بين وجود أنماط سلبية عديدة نكرهها ونتمنى أن تختفى من حياتنا ، وسيطرة هذا المفهوم العقيم التوقيفى الذى يوجه التربية وجهة تلحق بأنفس أبنائنا أضرارا بالغة بدلا من أن تكون لهم قوة دافعة للنمو الصحيح والازدهار وامتلاك كل السمات التى نتمنى أن تكون فى أبنائنا .

٣- طفولة ممتدة : ومن المفاهيم التى تدخل فى تشكيل التصور السائد عندنا عن الطبيعة البشرية ، مفهوم عجز الإنسان وضعفه قياسا بغيره من الكائنات الأخرى . ومن المشروع أن نرى فى الإنسان عند مولده كائنا عاجزا عجزا

مطلقا يجعله فى حاجة ان تستمر علاقته بالبالغين على اساس من الاعتماد التام والتبعية المطلقة ، تماما كما كان يتعلق فى رحم أمه بالحبل السرى

إلى هنا والأمر طبيعى ، فعجز الوليد البشرى لا يقارن بغيره من المخلوقات ولكن الخطير أن تستمر نظرتنا إلى الإنسان محكومة بهذا الفهم لطبيعته، وهو أمر حادث بالفعل كما يتضح من خلال تعاملنا مع الناشئة وما نمارسه عليهم من سلطة وما نحاوله معهم من تربية .

فالناشئ عندنا يظل تحت الوصاية والحماية والتبعية شطرا عظيما من عمره . ولا عجب فى ذلك فأبناؤنا يقضون ما بين خمسة عشر إلى عشرين عاما من أعمارهم بين جدران المدارس والكليات ، يلزمون مقاعدهم على مدى السنوات الطويلة التى تخصص لتعليمهم إلى أن يشتد عودهم .

هذا الوضع الذى قد يبدو – نتيجة لتخدير الألفة غير التاريخية – أمرا طبيعيا ، يجعلنا حينما نعمل فيه العقل ونفكر بروية ، نصاب بشئ من الذهول . كيف نحكم على أبنائنا أن يقضوا ثلث أعمارهم تقريبا ، بحجة أننا نعلمهم ونربيهم وندربهم كى يبدأوا بعد ذلك الحياة ؟! ما بين خمسة عشر وعشرين عاما نظل خلالها ندرب ونعد أبناءنا لكى يعيشوا ما تبقى لهم من العمر على أساس من رصيد معرفى نجتهد فى إكسابهم إياه

واستمرارنا فى تجاهل إنهاء هذه التبعية التى تمتد لتبتلع أحلى سنوات العمر ، هو بمثابة إبقاء أبنائنا أطفالا تابعين يحتاجون إلى وصاية الكبار ورعايتهم. طفولة تمتد إلى ما بعد سن الشباب ، ولا ندرى ماذا يبقى عندهم من أثر لهذا التعليم والتدريب والتربية كى يواجهوا به الحياة العملية . والتجربة تقول لنا – وليست هذه خاصية لتعليمنا وحده – أن أبناءنا يحتاجون إلى تعلم كل شئ من جديد حينما يبدأون فى مواجهة حياة الإنتاج والجد . والتجربة تعلمنا أيضا أن تدريبا لا يستغرق إلا أشهرا معدودات ، يسمح للبالغ أن يتقن العمل الذى أعد هذا التدريب من أجله فيقوم على أدائه كأفضل ما يكون الأداء . ولا نحتاج إلى الحديث عن كم المعلومات

والمهارات التى يخرج بها الأبناء من التعليم بعد أن يكونوا قد أمضوا فيه هذا العدد الهائل من السنين ، فكل منا يمكنه أن يدرك ضآلة هذا الرصيد قياسا إلى ما أنفق فيه من العمر .

إن هذا المفهوم الذى يجعلنا نسحب عجز الوليد البشرى على هذا العمر المتقدم ، ويجعلنا نبالغ فى توفير الرعاية والحماية والمصادرة لحرية الأبناء ومبادراتهم وقدراتهم الحقيقية على الاستقلال وخوض غمار الحياة منذ سنوات العمر الباكرة ، يتطلب أن نصحح ما يصدق عليه . ونلمس ما يمكن أن يترتب على هذا التصحيح من نتائج ، حينما نثق فى قدرة الصغار وفى إمكانية أن يعيشوا الحياة التى يضحى بها اليوم ، وأن يكتسبوا الخبرة من خلال العمل وأن يوظفوا ما يكتسبونه من المعرفة فى حينه لمواجهة مشكلات حقيقية وصعاب تكتنف مسيرتهم.

وتصحيح مفهوم عجز الوليد البشرى كى يقف عند حدوده الحقيقية ، يفتح أمامنا آفاقا لا ينبغى أن يصادر عليها ما نحاوله هنا من تحليل . وبمحاولتنا إيقاظ الوعى حول هذا المفهوم وما يرتبط به من ممارسات تربوية تتناقض والطبيعية البشرية الحقة ، نرمى أن نفكر بصوت عال وفى شجاعة لا تحد منها ألفتنا بما هو قائم ، حول قيمة ما ورثناه من هذه الممارسات . تفكير يسمح بأن نسأل : هل من الضرورى أن يكون التعليم على حاله الذى نعرفه الآن ؟ هل من الضرورى أن يفنى الإنسان ثلث عمره تقريبا فى الجلوس على مقعد والاحتفاظ بكل ما يلقى إليه من جزئيات المعارف والخبرات المتناثرة ؟

إن استمرار البالغين فى النظر إلى صغارهم على أنهم ما زالوا أطفالا وأنهم لم يتجاوزوا حالة العجز والضعف التى ولدوا عليها ، يغريهم بتوفير مزيد ومزيد من الحماية التى هى سلب للنمو السليم . ونشهد من حولنا كم يخطئ الآباء الذين يبالغون فى حماية أبنائهم ، فيعطون للحياة أبناء معوقين ، يستوعبهم الجهل والتردد والخجل والحيرة وماذا يتبقى عندهم بعد هذا كى يقتحموا الحياة ؟ هذه الصورة التى يسهل لأبسط الناس التعرف عليها ، لا تختلف فى جوهرها عن

النظرة التى تكمن خلف ممارستنا التربوية الحالية والتى تحجر على أبنائنا سنوات طويلة جلوسا على المقاعد خلف الجدران ، لتؤكد حماية المجتمع الأبوى الذى يسعى أن يظل القطيع فى قبضته .

٤- **ثنائية التفكير – الفعل :** وتضم نظرتنا إلى الطبيعة البشرية مفهوما آخر يباعد بيننا وحقيقة هذه الطبيعة . ونعنى بذلك النظرة الثنائية التى تميز فى الإنسان بين التفكير والفعل أو بين العقل والعمل . نظرة تهدر وحدة الذات البشرية وتبدد تكامل مكوناتها . وعلى أساس من هذا الفصل يصبح من الممكن – كما هو الحال فى الممارسات التربوية الحالية – أن نحاول تنمية التفكير بمعزل تماما عما يرتبط به بالضرورة من عمل وحركة هى أهم خاصية للإنسان . يصبح من الممكن أن نظل سنوات وسنوات نحاول – أو هكذا نعتقد – تنمية التفكير أو إنضاج العقل ، مستعينين فى ذلك بهذا التعليم المبنى على شحن الرؤوس بأشتات من المعلومات وبإخضاع أبنائنا لأشتات من الخبرات . نفعل كل ذلك انتظارا أن ينضج هذا التفكير وينضج معه صاحبه لكى يقدم بعد ذلك على العمل والحركة .

ونتيجة هذه النظرة الثنائية وما يترتب عليها من ممارسات ، هو أن تنعكس هذه الثنائية على الحياة ذاتها ؛ فيصبح الفصل بين عالم الأفكار وعالم الأفعال أمرا طبيعيا ومقبولا . تصبح هذه نقرة وتلك نقرة كما يقول المثل . ويغدو من الطبيعى أن يمارس الإنسان سلوكيات تتناقض مع ما فى رأسه من أفكار وقيم.

تتدعم هذه النظرة الثنائية للطبيعة البشرية بفضل ما تتمتع به المدرسة من مشروعية عملها وعزلها الصغار وحجبهم عن العمل والحركة وكبت طاقاتهم ، والانشغال بشحن العقل بالمعلومات . ويرتبط بهذا التقليد – وهو السمة الجوهرية لنظام التعليم – تدعيم اللفظية أى احتفاظ الأفكار بقيمها فى ذاتها ، وبهذا تتحول هذه الأفكار إلى معتقدات راسخة ولا يهم بعد ذلك إن أثبت الواقع فسادها .

وهذه النظرة المضللة لوعينا بحقيقة الذات الإنسانية ، تنبنى على جهل بحقيقة بسيطة ربما أدركها أقل الناس حظا من التفكير والخبرة . حقيقة بسيطة ندركها حينما نتأمل سلوك الطفل الصغير وهو يحاول أن يعى ذاته من خلال وعيه بما حوله من عوالم . فهذا الطفل يحقق ، وهو يكتسب لغة بيئته ، أهم مبدأ يلزم لتربية جديرة باسمها.

تربية تيسر النمو المتسق للذات الإنسانية فى الوقت الذى تحافظ فيه على وحدة مكوناتها . فالطفل يحقق تقدما مذهلا فى استيعاب لغة أسرته حيث ترتكز عملية الاستيعاب على مبدأ وحدة الفكر والعمل ، وحدة الفهم والحركة، وحدة السمع والنطق ، والعقل يعى ويترجم اللسان ما وعى العقل ثم يحمل السمع للعقل مرة أخرى ما أفصح به اللسان فيتدعم بذلك ما وعاه العقل . والصغار يتعلمون اللغة هكذا دون أن يذهبوا إلى مدرسة ودون أن نعهد إلى أحد أن يساعدهم فى هذا التعلم . هذا التعلم التلقائى يتم ويحقق هذه النتيجة الباهرة ، التى لو استطعنا معرفة كل قوانينها لحققنا إنجازا مذهلا فى تعليم اللغات ، بفضل احتفاظ الطفل بوحدة ذاته التى تيسر الالتحام الطبيعى بين العقل والحركة ، بين التفكير والأداء ، بين النظر والعمل .

٥- **التعليم فى الصغر :** ومن مكونات التصور السائد لدينا عن الطبيعة البشرية ، هذا المفهوم الذى يجعل من التعليم خاصية يتميز بها الصغار دون الكبار ، أو لنقل بأن التعلم ذى المردود الجيد هو الذى يتم فى الصغر . وتعبر المقولة الشهيرة : التعليم فى الصغر نقش على الحجر ، عن هذا المفهوم الذى ما يزال مهيمنا على تعليمنا وتربيتنا بشكل ملموس .

وفى محاولتنا كشف جذور هذا المفهوم لابد أن نقف على الخصوصيات الثقافية التى يتميز بها مجتمعنا . وفى مقدمة هذه الخصوصيات الاعتزاز المبالغ فيه

للماضى وفيما كان عليه السلف من أخلاق وسلوك . ويترتب على هذا الاعتزاز حرص الأجيال الكبيرة فى كل لحظة تاريخية ، أن تأتى الأجيال التالية عليها وقد تشكلت واكتسبت كل خصائص هذه الأجيال الكبيرة ومن ثم يتحقق التواصل والاستمرار لهوية الإنسان فى المستقبل .

وبالطبع يمثل الصغار مجتمعا مستهدفا تحرص الأجيال الكبيرة على تشكيله وهو فى سن يكون فيها خاضعا مستسلما لفعل الكبار وتوجيههم ، ومن ثم تكون التربية التى يوفرها هؤلاء الكبار مسئولة عن تشكيل هؤلاء الصغار تشكيلا نهائيا يحتفظون بعده ببصمات لا تمحى فى عقولهم ونفوسهم وخلقهم وكأنهم أحجار تنقش ولا يزول هذا النقش بفعل الزمن أو صروف الدهر .

هكذا يحقق هذا المفهوم وجهة المجتمع الأبوى فى أن يهيمن ، ليس فقط على أفراده من البالغين وإنما أيضا على مستقبل أجياله المقبلة ليضمن استمراره واحتفاظه بكل توازناته . واستمرار سيطرة مفهوم : التعلم الناجح هو ما يتم فى الصغر ، أدى إلى الاستخفاف بتعليم الكبار وإهماله شبه التام ، ولو عثرنا على جهود تنظم من أجل تعليم الكبار ، فإنها لا تخرج عن تنظيم شكلى ونشاطات فولكلورية ولا يتحقق من ورائها شئ ذو بال . كما أن استمرار سيطرة هذا المفهوم يعنى توسيع الهوة التى تباعد بين تعليمنا ومتطلبات التطور الحادث فى حاجات سوق العمل ، والتطور الحادث أيضا فى خصائص مصادر المعرفة والمعلومات على مستوى العالم .

ولعلنا ندرك بقدر يسير من التأمل ، حقيقة أن الإنسان المعاصر لم يعد قادرا على مواصلة الحياة اعتمادا على ما حصله من تعليم أثناء طفولته وشبابه كما كان الحال إلى عهد قريب حيث كانت الشهادة هى نهاية المطاف فى تحصيل العلم وبداية دخول مجال العمل الذى يمارسه حامل الشهادة برصيده التعليمى المشهود به إلى سن الخروج على المعاش . ونشاهد اليوم فى واقع المجتمعات التى قطعت أشواطا كبيرة نحو امتلاك التكنولوجيا المتطورة والمعارف العلمية الجديدة ،

أن الإنسان فى هذه المجتمعات يغير من نفسه ثقافة ومعرفة ومهارات كى يستطيع أن يغير عمله ليمارس عملا جديدا وإلا توقف وانضم إلى جيش العاطلين .

وتنفتح اليوم أمام الكبار فرص التعليم الجديد تنظيما ومضمونا ، كى يستمر الإنسان فى التعلم ما استمرت حياته العملية أى التى يظل فيها قادرا على العمل والعطاء . وتعلمنا تجارب الشعوب بأن قدرة الكبار على مواصلة التعلم والاستمرار فى التطورات لا تحدها حدود بل يحرز الكبار فى تعلمهم نتائج تفوق بكثير تلك التى يحققها الصغار إذا ما خضعوا لذات البرامج .

وبالإضافة إلى ما سبق فإن تعليما نظاميا يهتم فقط بتعليم صغار الناشئة حتى لحظة نضجهم الجسمى المناسب لدخول سوق العمل كما هو الحال عندنا ، فإن هذا التعليم يروج لثقافة الذاكرة حيث يظل المتعلم يجتر ما تعلمه مكتفيا به عن متابعة الجديد . تعليم كهذا هو النقيض تماما عن تعليم يسعى لإكساب الناشئة القدرة على التفكير ومواصلة التعلم ومن ثم الإبداع .

وببلوغنا هذا الحد من التحليل نكون قد ألقينا الضوء على خمسة عناصر تشكل فيما بينها أهم معالم التصور الذى نصدر عنه فى جهودنا نحو بناء الإنسان. هذا التصور ، كما يتضح من خلال العناصر الخمس ، يرى الإنسان على أنه كائن يأتى إلى الحياة مزودا بكل الخصائص التى تتميز بها شخصيته فى كل جوانبها . وعلى أساس من هذا التصور تتجدد علاقة المتعلم بمن يقوم على تعليمه وتربيته وتتشكل اتجاهات الأخير نحو الأول ويكون النشاط التعليمى سعيا متواصلا للكشف عما لدى المتعلم من قدرات وطبائع بل ومواهب أيضا . وليس صدفة أن ينعقد فى مصر مؤتمر فى العام ٢٠٠٠ تحت عنوان " المؤتمر القومى للموهوبين " وهو عنوان يعفينا من مؤونة البحث فى أهداف هذا المؤتمر والاستراتيجيات التى يبحثها لتيسر عملية الكشف عن الموهوبين بين أبنائنا . كما أننا لسنا بحاجة هنا إلى نقد مفهوم الموهبة والذى يعنى ببساطة أن الإنسان الذى يوصف بالموهوب أى الذى يمتلك موهبة يتميز عن أقرانه من البشر بامتلاك هذه الموهبة التى يحملها معه

بالمولد . ونحن نستمع كثيرا ما يشيع بين الناس من أن هذا الطفل موهوب فى الموسيقى وذاك موهوب فى الرياضيات ويعنون بذلك سبق تفوق الطفل بموهبته على أى تعلم . ولا يكلف الناس أنفسهم مجرد طرح السؤال البدهى: كيف تتحول منجزات البشر وإبداعاتهم ؛ موسيقى ، كرة قدم ، رياضيات ، كمبيوتر ... إلى غير ذلك ، إلى مواهب نتوهم أن الإنسان يولد مزود بها ؟ ويمكن القياس بشكل أكثر تعرية لفساد هذا الاعتقاد ، حينما نتجه بأنظارنا نحو المستقبل وما سيجئ به من مخترعات وإبداعات لا حصر لها .

والجهد الذى يضمه هذا الفصل حول معالم التصور السائد لدينا عن الطبيعة البشرية ، يتخذ أهميته من حقيقة أن هذا التصور لم يعبر عنه صراحة ولا نجده معلنا بشكل متكامل فى أية وثيقة من الوثائق ذات العلاقة بالتربية . وفى محاولتنا رصد معالم هذا التصور وتحليلها كما ورد فى هذا الفصل ، إنجاز قصدنا إليه كى نعمل فيه العقل ونتناوله بالنقد والمراجعة وتقدير ما يرتبط به من نتائج على عملية بناء الإنسان فى مجتمعنا . إن هذا الجهد بمثابة استحضار فى وعينا لأفكار ومفاهيم تحيا فى عقولنا وقد نسينا أن نعيد النظر فيها فأصبحت من تكويننا العقلى ، تحكم ممارساتنا وتوجه جهودنا دون أن نضعها موضع التساؤل .

ووفق التصور الذى نتبناه فى هذا الكتاب لفلسفة التربية العلمية التى تتميز بالمرونة والتجدد والمراجعة الدائمة لمقولاتها وأفكارها ، فإن هذا الاستحضار للمفاهيم الحاكمة لتربيتنا ، هو من قبيل شواغل المراجعة التى تحرص عليها الفلسفة التربوية العلمية . ونحسب بعد ما تقدم بأنه فى مقدورنا الآن أن نمضى خطوة أبعد على طريق بناء هذه الفلسفة ؛ فبعد أن فرغنا من الرصد النقدى لمفهوم الطبيعة البشرية السائد عندنا ، نشرع فى الفصل التالى فى بلورة التصور الجديد لهذه الطبيعة أو إذا شئنا الرؤية المعاصرة لها .

الفصل السادس

الطبيعـة البشريـة
رؤيـة معاصرة

يرمى هذا الفصل إلى بلورة رؤية معاصرة للطبيعة البشرية ، نقترحها لتكون أحد مقومات النسق الفلسفى الذى يسعى هذا الكتاب إلى صياغته . ويعتمد بناء هذه الرؤية على ما تم من نقد لما هو سائد عندنا عن هذه الطبيعة من تصورات ومعتقدات ، كما يعتمد هذا البناء على رصد لمنجزات العلوم الإنسانية والاجتماعية التى تهتم بشكل مباشر أو غير مباشر بتجلية الحياة البشرية فردية ومجتمعية .

ولسنا بحاجة إلى التأكيد مرة أخرى هنا ، على أن ما يضمه هذا الفصل وغيره من فصول هذا الكتاب ، هو طرح مؤقت لابد من إخضاعه للنقد والمراجعة بصفة منتظمة . بل إن مضمون هذا الكتاب كله لا يزيد عن كونه ورقة عمل يمكن أن تمثل بداية لمشروع بناء فلسفة تربوية معاصرة توجه العمل التربوى فى مجتمعنا ؛ فبناء هذه الفلسفة لا يمكن أن يكون عمل فرد وحده ، بل هى مسئولية المجتمع بأثره .

١- ماذا يعلمنا التاريخ ؟

والنظرة المتفحصة لتاريخ الإنسان على هذه الأرض ، تضعنا أمام حقيقة هى : أن الإنسان أعاد صنع الحياة فصنع نفسه من خلال ذلك . والمسافة التى تفصل بين إنسان العصر الأول والأشكال البسيطة للحياة وما بلغه اليوم من تطور على مستوى المادة والعقل عظيمة الاتساع . مسافة تميزت بالكفاح والكدح والتضحيات ، وعلامات كثيرة لنقلات نوعية فى خط التطور الذى قطعه الإنسان بالعرق والدم . لقد انتقل الإنسان عبر القرون الطويلة من العقل البدائى المنفعل بما حوله البسيط فى تركيبه إلى العقل المعقد الذى يحفظ صنوفا من المعارف

والخبرات ويمتلك من القدرات ما يغريه بأن يطوى الزمن والمسافات محاولا أن يسود الكون كله بعد أن حول الأرض إلى قرية يطويها طيا فى ساعات معدودات .

وأول الدروس التى نخرج بها من استقراء تاريخ الإنسان على الأرض هو: أن العقل البشرى قد تكون ونما من خلال العلاقة الجدلية التى انتظمت حركة الإنسان فى سعيه لفهم بيئته الصغيرة وعالمه الكبير . فالإنسان لم يتعايش مع البيئة المعطاة له كما هو الحال عند الحيوان الأعجم ، بل حاول أن يخضع هذه البيئة ويطوعها لتكون أكثر وفاء بحاجاته المادية أولا ثم الروحية بعد ذلك . فها هو الإنسان الأول يواجه خطر الجوع وخطر الموت وتربص أعدائه به ، فيبدع صنوفا من الأساليب ويعمد إلى التحايل ليقهر الجوع ويحقق الأمن لنفسه ثم لمن يلوذ به وهنا تبدأ المعانى غير المادية فى الظهور . فالأمن ليس لذاته فحسب وإنما لأسرته وعشيرته ثم قبيلته من بعد . وهكذا تتعاظم قدرات العقل خبرة إثر خبرة ، يغير الإنسان من عالمه فيتغير عقله حينما يتمثل ويستوعب ما تم إحرازه من تقدم فى هذا التغيير . هذه العلاقة الدائرية أو الجدلية هى القانون الأول الذى حكم نمو العقل البشرى وتعاظم قدراته على مر القرون . وهو ذات القانون الذى يسمح لنا بأن نستبين قسمات المستقبل ، وندرك أنه كيف لا حدود لنمو العقل البشرى وتطوره فكلما أبدع ، عاد هذا الإبداع إليه بتحديات جديدة فإذا ما تغلب عليها دارت العجلة دورتها .

ودرس آخر نظفر به من استقراء التاريخ يتمثل فى قانون انتظم وما زال ينتظم نهضة الشعوب وبناء الحضارات . فالتقدم الحقيقى أو النقلات النوعية فى خط الحضارة الإنسانية ، هو عمل مشترك تنجزه شعوب أو شعب توحدت إرادته وتحرر من كل ما يكبل طاقاته وعطاءه . عمل مشترك لأمة بأسرها أو لشعب بكل فئاته ، تتفاعل طاقاته فتتبلور إبداعات وإنجازات وتتجسد فى الرموز التى تعبر عن الإرادة الجماعية والآمال المشتركة لهذه الأمة أو الشعب . وهنا أيضا تكون العلاقة الجدلية هى الأساس الذى ينتظم نشاط أفراد هذا المجتمع ، فتتفاعل الأفكار وتنضج

وتيسر إبداع العقول التى تنجح فى بلوغ المركب الجديد . وتنجح الشعوب فى إبداع الحضارة حينما تتسع دائرة التواصل بين الأفكار لتشمل أفكار وثقافة الآخر . ولا يستطيع شعب أن يدعى لنفسه امتلاك ما أبدعه فى لحظة تاريخية من ثقافة مادية ومعنوية ، فالتواصل بين الثقافات كان ملمحا مشتركا فى كل الحضارات التى قامت على وجه الأرض . وبهذا المعنى نفهم هذا القانون الثانى الذى نشغل أنفسنا بتحليله الآن ، فتتطور العقل البشرى وإبداعه الثقافة بشقيها هو محصلة العمل والكدح لبنى البشر بغض النظر عن ألوانهم والمسافات التى تفصل بين أوطانهم .

أما الدرس الثالث من دروس التاريخ ، فتعبر عنه حقيقة عدم اختصاص شعب أو سلالة أو جنس بعينه بالإبداع الثقافى دون غيره . فقيام الحضارات لم يتم على أرض واحدة ولا على يد سلالة بعينها وإنما توزع قيام الحضارات على الأرض كلها . لقد كانت الحضارة تقوم فى شعب وحين تزدهر وتصل إلى غاياتها تنهار كى تنهض فى شعب آخر وفى ظروف تاريخية خاصة ، وهكذا أخذت كل الشعوب بنصيب فى الحركة العامة للجنس البشرى وهو يبدع ثقافته ويدعم نمو العقل البشرى وتطوره نحو النضج .

ويعلمنا التاريخ رابعا أن النزعات العرقية المتطرفة التى حاولت فرض سطوتها على غيرها من السلالات والأجناس ، لم تحاول تحقيق ذلك اعتمادا على القوى المادية وقهر الغير قسرا وحسب ، وإنما وأهم من ذلك أنها لجأت إلى تحطيم إرادة الغير وإيهامه بالدونية وانعدام القدرة على السيادة ، وفى مقابل ذلك تروج لفكرة أحقيتها بالسيادة والسيطرة وتفوقها العنصرى . هذا ما فعله اليهود حينما روجوا لفكرة كونهم شعب الله المختار الذى ينبغى أن تكون له القيادة على بقية الشعوب . وهو ذات الشئ الذى فعلته النازية حينما إدعت أن الجنس الألمانى هو سلالة متفوقة تمتلك من القدرات ما يؤهلها لأن تكون المهيمنة على زمام هذا العالم . ونفهم فى ضوء ذلك لم كان الصراع حادا بين النازية والحركة اليهودية ، بين نزعتين متطرفتين تدعيان نفس الأباطيل العرقية .

وهذا أيضا ، ما حاولته القوى السياسية الصاعدة فى أوربا خلال القرن التاسع عشر بتبرير مشروعية هيمنتها واحتلالها أقطارا عديدة فى الشرق والغرب. فمحاولات المفكرين المنتمين إلى هذه القوى من أمثال جالتون وجوبينو " Galton and Gobinou " هى فى أساسها إضفاء صفة العلمية على الإدعاءات العرقية القائلة بتفوق بعض السلالات دون غيرها . ونذكر كيف أن هذين الرجلين روجا الادعاء ؛ أن الأجناس ليست واحدة من حيث خصائصها العقلية وأن هناك أجناسا أجدر من غيرها وأحق بالتالى بالهيمنة والسيطرة . ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن الأول منهما يعرف عادة بأنه أب علم نفس الفروق الفردية وقد أسهم أيضا فى الترويج لنظرية المنحنى الناقوسى أو الاعتدالى . نظرية مهدت لقبول ادعاء أن الأفراد فى كل تجمع بشرى يتوزعون من حيث قدراتهم العقلية بين قلة متفوقة وقلة منحطة وكثرة بين بين ، وهكذا تكون الشعوب أيضا ؟!

والتاريخ الحديث يدلنا أيضا على صحة الدروس الأربعة السابقة ، فهو يكشف لنا كيف أن الكثيرين من أبناء السلالات التى تعيش اليوم فى حالة من التخلف والتراجع عن الحضور التاريخى ، هم فى مقدمة صناع الإبداع الحضارى فى عالم اليوم . فحينما يتاح لهؤلاء الأفراد ذات الظروف الاجتماعية لأقرانهم فى البلدان المتقدمة ، فإنهم يحرزون تقدما عظيما فى مجالات عملهم ويقدمون إسهامات قيمة فى حركة التقدم العلمى . وكلنا يشهد كيف ينجح أبناء البلدان النامية من العلماء الشبان حينما تتاح لهم فرصة العيش والعمل فى مراكز إنتاج العلم فى أوربا وأمريكا . وفى السنوات الأخيرة يطلقون على هذه الظاهرة " هجرة العقول " ، وفيها تستنزف البلدان المتقدمة المصادر البشرية للبلدان النامية عن طريق استقدام أبناء هذه البلدان ممن يحرزون تقدما دراسيا فى بلدانهم الأصلية .

ومن العرض السابق نخلص إلى إيجاز عدد من الحقائق التاريخية :

- البشر كلهم سواسية فيما يتعلق بإمكانية تنمية عقولهم واكتسابهم الرصيد الحضارى المتاح الآن على مستوى العالم .

- ليست هناك تمايزات عرقية تفصل بين السلالات من حيث القدرات العقلية لأفرادها .
- الدعاوى التى تروج لفكرة تفوق جنس عقليا على غيره ، هى مجرد أباطيل يدحضها التاريخ والدراسات الحديثة .
- العقل البشرى بدأ بسيطا مع الإنسان البدائى ثم أخذ فى النمو والترقى والتعقد من خلال العلاقة الجدلية التى تربطه بعالم المادة والأفكار .
- قابلية العقل البشرى لتمثل الثقافة الحالية لا حدود لها ، وتجاوز العقل لقدراته الحالية ، حقيقة متضمنة فى المنطق الذى يحكم تقدم هذا العقل .
- الخصائص العقلية التى يتميز بها فرد فى زمان ومكان بعينهما ، تعكس ما أتيح لهذا الفرد تمثله من رصيد مجتمعه الثقافى وطرائق التفكير السائد فيه .
- اكتساب الإنسان لخصائصه العقلية ، رهن فى المجتمع الحديث بوجود بنيات تنتظم الرصيد الثقافى المتاح فى هذا المجتمع ، وتيسر للأفراد اكتسابه وتمثله.

٢- ماذا يقول لنا العلم ؟

أما وقد فرغنا فيما سبق من إلقاء الضوء على دروس التاريخ ذات الصلة المباشرة بتجلية فهمنا للطبيعة البشرية واستبعاد إدعاء وراثية القدرات العقلية أو الخصائص العقلية ، يلزمنا الآن أن نيمم وجهنا شطر العلم لنرى حقيقة موقفه من هذه القضية . ونقصد بالعلم هنا الأنساق الفكرية التى تشغل نفسها بالإجابة على السؤال : هل القدرات العقلية موروثة أم مكتسبة ؟ . وهذه الأنساق، كما نعرف ، هى أفرع فى علم النفس ، تتباين تسمياتها بتباين مداخلها لدراسة هذه المشكلة .

والخطأ البين يكمن فى جهود أفرع علم النفس المنشغلة بمشكلة القدرات العقلية هو أنها قبلت التسليم مقدما بأن هناك وراثة تحكم انتقال هذه القدرات من السلف إلى الخلف . فمعنى البحث فى تحديد ما هو وراثى وما هو مكتسب فى القدرات العقلية ، أن الباحثين يسلمون ضمنا بوجود ما يبحثون عنه ، ولذا كان

الاهتمام ينصب على تحديد نوعية القدرات الموروثة والمكتسبة والقدر الذى ينتقل عن هذا الطريق أو ذاك .

ولقد كان لأبحاث " Binet " " بينيه " أثر كبير فى توجه أبحاث علم النفس هذه الوجهة وخاصة علم النفس التجريبى . ولقد انصب الاهتمام منذ " بينيه "فى بداية هذا القرن وفى أعمال من تابعه إلى يومنا هذا ، على تحسين وتطوير أداة تمكننا من قياس قدرة الفرد العقلية أو ذكائه . وتعرف هذه الأداة بإختبار الذكاء وتقوم على التسليم بأن الأفراد يختلفون من حيث قوة عقولهم ويعبر عن هذا الاختلاف تباين الدرجة التى يحصلون عليها بعد إخضاعهم لهذه الأداة .

ويشيع اليوم استخدام اختبارات الذكاء فى معظم بلدان العالم لتحديد المستوى العقلى للأفراد . ويترتب على هذا التحديد توجيه الأفراد نحو أنواع معينة من التعليم ، حيث يستأثر أصحاب المستوى العالى من الذكاء بأنواع التعليم التى تؤهل للأعمال النظيفة والمكانة الاجتماعية المرموقة بينما يودع أصحاب الذكاء المنخفض فى أنواع التعليم الأقل حظا من ذلك .

ورغم الانتشار الهائل لهذه الاختبارات إلا أن الدراسات النقدية لها توشك أن تسلبها اليوم كل مصداقية حول إدعائها قياس قدرة عقلية تنتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف . ومن أقدم الدراسات النقدية فى هذا الصدد دراسة مدرسة شيكاغو النفسية التى اشتهرت بها جامعة " إيوا " فى الولايات المتحدة الأمريكية ، والتى تمت على مائة طفل من أصول اجتماعية فقيرة تم تبنيهم بعد ولادتهم بواسطة أسر من الطبقة العليا والمتوسطة العليا . ومن أبرز نتائج هذه الدراسة التى تتبعت هؤلاء الأطفال لمدة خمسة عشر عاما ثم فحصهم خلالها أربع مرات ، ارتفاع متوسط ذكائهم بدرجة عالية عن متوسط ذكاء أمهاتهم الحقيقيات . فبينما كان المتوسط الأخير ٨٥,٦ بلغ متوسط ذكاء الأولاد المتبنين ١٠٦ وهذا الفارق الكبير ، أكثر من عشرين نقطة ، يعبر عن النقلة النوعية فى البيئة الاجتماعية التى عاش فيها هؤلاء الأطفال بعد تبنيهم . ودلالة هذه النتيجة أن اختبار الذكاء يقيس ما تيسره

البيئة التى يعيش فيها الإنسان من نمو لخبراته العقلية وغيرها . ولا يمكن لهذه الاختبارات أن تدعى لنفسها قياس قدرة فطرية فى الإنسان .

ويؤكد سلامة هذا الاستنتاج – ما تقيسه اختبارات الذكاء هو خبرات متعلمه – نتائج بحوث علم اجتماع التربية . ففى كل مرة تتجه هذه الأبحاث نحو دراسة الأصول الاجتماعية للطلاب المنتظمين فى المؤسسات التعليمية ، تتأكد العلاقة بين ارتفاع فرص النجاح والاستمرار فى التعليم وبين الأصل الاجتماعى . ووجهة هذه العلاقة أنه كلما ارتفع الأصل الاجتماعى ارتفعت فرصة النجاح والاستمرار فى التعليم والاستحواذ على النوعية المفضلة من التعليم. ولا يقتصر الأمر على مجتمع بعينه ، وإنما نجد الظاهرة فى المجتمعات الرأسمالية وغير الرأسمالية سواء بسواء .

وحينما تتجرد الأبحاث النفسية من هذا الشاغل العقيم – تحديد ما هو موروث وما هو مكتسب فى القدرات العقلية – تحقق نتائج إيجابية ذات مردود كبير فى عملية التربية . نلمس هذا فى أبحاث المدرسة السلوكية التى أسهمت فى الكشف عن العديد من القوانين الحاكمة لعملية التعلم . وتتوفر اليوم أمام المربين مجموعة كبيرة من المبادئ التى ييسر الأخذ بها التعليم الفعال . وكلنا لديه معرفة كافية عما يضمه علم النفس التعليمى من نور يسمح بالأداء المتميز للمعلم وبالتحصيل الجيد للمتعلم .

وبالمثل فإن انحباس الأبحاث الرامية إلى فهم الإنسان فى المسلمات القديمة ، يبدد جهود هذه الأبحاث . فأى فائدة عملية نظفر بها وندعم عملنا التربوى حينما تؤكد نتائج بحث أو أكثر احتمال وراثية القدرات العقلية ؟ إن ما نحتاجه وما يخدم قضية بناء الإنسان أن نتعرف على معوقات هذا البناء ونقدم الحلول التى تسمح بتجاوزها .

وإذا كانت القدرات العقلية قد استحوذت على اهتمامات الباحثين بشكل كبير ، فإن السمات المزاجية للإنسان لم تستأثر باهتمام مماثل . ومع ذلك فإن

محاولات ليست قليلة بدلت من أجل إضفاء صفة العلمية على الادعاء القائل بفطرية هذه السمات . ولقد سبق أن أشرنا إلى واحدة من هذه المحاولات والتى تمت على يد " سيزارى لمبروزو " وعنده أن المجرم مجرم بالطبع . أى أن العدوانية سمة مزاجية تنتقل للإنسان بالوراثة ونلمس هنا فداحة الأخذ بمثل هذا الادعاء الذى لا أصل له ولا سند .

ومن حسن الحظ أن هذه النظرية وأمثالها لم تعد تتمتع بما كان لها من تأثير عند نشأتها ، وخاصة بعد أن أثبتت أبحاث عديدة بطلان مقوماتها . فالأجرام كما تؤكد الأبحاث الحديثة – ظاهرة اجتماعية تتحكم فيها عوامل متداخلة من طبيعة اقتصادية وسياسية وثقافية . ومن هنا تتأكد إمكانية استعادة من ينحرفون عن الطريق القويم بإعادة تربيتهم .

وأيضا لم يعد لنظرية الغرائز التى صاغها " مكد وجل " ، رضيد ذو بال . ونذكر كيف أنه اعتبر سماتا عديدة نفسية وخلقية ، غرائز توجد فى الجنس البشرى بالفطرة . نذكر من ذلك – على سبيل المثال لا الحصر – العدوانية ، التملك ، الأمومة ، الجنس ... الخ .

ونلمس هنا ذات الخطأ الذى وقع فيه السابقون على " مكد وجل " والمتمثل فى سحب سمة الفطرية على كل خصائص الإنسان ، فكما أن الميل للجنس خاصية لدى كل الناس ، فإن الميل إلى التملك والاستحواذ هو الآخر كذلك. ويبدو أن هذا الإنزلاق من الخصائص الفطرية الواضحة إلى الخصائص الأخرى للإنسان ، كان حلا سهلا يحمل الطمأنينة من الأسئلة المقلقة حول تصرفات البشر وما يكمن وراءها من قوة دافعة .

ولقد كان تصحيح دعاوى فطرية الخصائص الإنسانية ، من بين إنجازات الأنثروبولوجيا . فلقد بينت نتائج هذا العلم العديد من الحقائق عن خصائص الإنسان فى المجتمعات البدائية ، حقائق تتناقض والكثير من الاعتقادات الفاسدة التى روجت لها الدراسات (العلموية) أى تلك التى تدعى لنفسها سمة العلم دون أن تكون كذلك

. علمتنا الأنثروبولوجيا أن ما أسماه " مكد وجل " غريزة التملك ليس كذلك على الإطلاق . فهناك من القبائل البدائية الاسترالية التى مازالت تعيش بيننا اليوم ، من يفتقد تماما مفهوم التملك الفردى بل يعيش أفراد هذه القبائل على أساس من الملكية الجماعية حيث كل ما تمتلكه القبيلة مشاع بين أفرادها . فلو كانت الملكية الفردية غريزة لكان من الضرورى ألا تغيب عند أى فرد من بنى البشر .

ولكن الأخذ بنتائج الأبحاث التى تصحح نظريات راجت فيما مضى ويسرت إجراءات عملية هنا وهناك ، رهن بإرادة الطبقات ذات الهيمنة السياسية والاقتصادية فى كل مجتمع . ففى الولايات المتحدة الأمريكية حيث سيطر مفهوم وراثية الذكاء بمعناها البيولوجى ، صدرت قوانين التعقيم الإجبارى لتمنع انتقال الصفات الوراثية عبر الأجيال . ووفق تعبير ستيفن روز : لقد انتقل تأثير نظرية فطرية القدرات العقلية من الحدود الضيقة للفصل الدراسى إلى المجتمع الكبير لضبط حركته والسيطرة على الفئات التى تعبث بالتوازن القائم . ففى عام ١٩٠٧م صدرت هذه القوانين مستهدفة فئات المنحطين وراثيا وهى حسب تصنيف مختلف الولايات : المجرمين ، والحمقى ، والبلهاء ، ومرضى الصرع ، ومغتصبى الجنس، والمجانين ، والسكيرين ، ومدمنى المخدرات ... الخ . ويعلق " ستيفن روز " على هذه القوانين التى أقرت المحكمة العليا دستوريتها عام ١٩٢٧م بأنها قننت الحتمية البيولوجية ؛ فجعلت السلوك المنحرف ينتقل وراثيا .

ويضيف "ستيفن روز " فى كتابه بأنه اعتمادا على نتائج اختبار القدرات العقلية الذى أجرى فى الجيش الأمريكى عقب الحرب العالمية الأولى ، أعيد النظر فى لائحة الهجرة إلى الولايات المتحدة عام ١٩٢٤م . ففى هذا العام أقرت لجنة الهجرة بالكونجرس حصص الهجرة لمختلف البلاد تحدد أعداد ونسب من يقبلون للهجرة منها إلى الولايات المتحدة . ولما كانت نتائج الاختبارات المشار إليها قد كشفت أن شعوب أوربا الشرقية والجنوبية مثل ألبانيا وبعض بلاد البحر الأبيض منخفضة الذكاء مقارنة بأبناء شعوب أوروبا الشمالية (النورديون) ، فإن أبناء

الشعوب الأخيرة فازوا بنصيب الأسد من هذه الحصص . وبهذا الإجراء اعتقدت السلطات أنها حدت من خطر هجرة أبناء الشعوب المنحطة وراثيا لصالح هجرة أبناء الشعوب المتفوقة سلاليا .

ليس من السهل إذا طرح النظريات العلمية الجديدة كى تختفى النظريات القديمة من تلقاء نفسها . ولعلنا ندرك القانون الذى يحكم علاقة العلم بالمجتمع حيث تظل النتائج العلمية مرهونة فى تطبيقها بإرادة الطبقات المهيمنة وبمدى التلاقى بين مصالحها والنتائج الجديدة التى توفرها الأبحاث العلمية . ويفسر ذلك باستمرار سيطرة نظرية الحتم البيولوجى رغم وجود العديد من الدراسات التى أثبتت فسادها وبطلان الممارسات المعتمدة عليها .

٣- معالم النظرة الجديدة للطبيعة البشرية :

ويسمح ما سبق من تحليل أن نحاول فيما يلى الاقتراب من فهم للطبيعة البشرية يتسق وحقيقتها التى ما زالت – رغم ما بذل من جهد من أجل تجليه أسرارها – لغزا يحير الإفهام . ويعنى ذلك أن ما نعرضه هنا لا يخرج عن كونه رؤية محددة بقدرة عقولنا وما تيسر لها من معرفة . رؤية مؤقتة بالطبع محكومة بالزمان والمكان التى صيغت فيهما .

٣-١- العقل البشرى ؛ بنية مكتسبة :

وهذه النتيجة تلزم عن المقدمات التى عرضنا لها فيما سلف . فالتاريخ يعلمنا أن العقل البشرى تكون ونما وما يزال ينمو بفضل العلاقة الجدلية التى تنتظم سعى الإنسان للسيطرة على الطبيعة ، وهكذا يكون العقل تعبيرا عن درجة النضج الذى تحقق بفضل هذه العلاقة . نضج الإدراك والفهم وتمثل الخبرات ثم إعادة اختبارها ثم ابداع الجديد .

وهذه الحقيقة التى أكدها التاريخ ، تعرف اليوم أيضا من خلال نتائج علوم الإنسان ، مصيرا مماثلا . فباستثناء محاولات التزييف الإيديولوجى المستترة فى

أردية العلم ، لا نعرف بحثا علميا واحدا أقام الدليل على وجود قدرات عقلية موروثة لدى الإنسان ، وعلى النقيض من ذلك تؤكد نتائج بحوث الإنسان ، ما خلصنا إليه من استقراء تاريخ تطور العقل البشرى وإبداعه الثقافة . وما نسميه : قدرات عقلية ، ليس أكثر من مجموعة الوظائف التى تتكون فى العقل نتيجة للتربية . وتختلف هذه الوظائف كما وكيفا باختلاف طبيعة التربية التى تتوفر للإنسان وتحكم عملية تكوين هذه الوظائف وفاعليتها .

وتتدعم هذه النتيجة أكثر حينما نفهم إيحاءات القرآن الكريم فهما صحيحا. فهم صحيح لا يدير ظهره للمتاح من المعرفة الإنسانية وإنما يتسلح بها دون مبالغة أو نسيان لحقيقتها وهى أنها نسبية فى الزمان والمكان . ولا نجد فى القرآن الكريم نصا واحدا يدعم الفهم القديم الذى استبعدناه والذى قال بفطرية القدرات العقلية . وعلى النقيض من ذلك نجد ما يدعم ما ذهبنا إليه من أن العقل بنية تكتسب وتتحدد وظائفها بفضل وعى الإنسان التدريجى بما حوله وتمثله مستخدما ما حباه به الله من أدوات تيسر له ذلك . هكذا نفهم قوله سبحانه وتعالى " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " ٧٨ سورة النحل .

والمحاولات التى تبذل فى سبيل تأكيد الإنسان البيولوجى لما يظهر بين الأفراد من تفاوت فى القدرات العقلية ، لم تتوقف إلى يومنا هذا برغم عدم وصولها إلى أى نتيجة . ومنذ بدايات القرن التاسع عشر ازدهرت هذه المحاولات منطلقة من مسلمة مؤداها أن هناك علاقة إيجابية بين حجم الجمجمة وذكاء الفرد. ثم تطور الأمر إلى محاولة تشريح المخ للوقوف على الخصائص الفريدة لأمخاخ العباقرة . وفى هذا السياق انتزع مخ انشتين ولينين بعد موتهما لتشريحهما . بل لقد أنشئ معهد خاص فى روسيا للقيام على تشريح مخ لينين ، وما يزال هذا المعهد قائما . وبالطبع لم تسفر الأبحاث عن وجود أى شئ غير عادى فى هذه الأمخاخ ، كما لم تثبت وجود أية علاقة بين وزن المخ وذكاء صاحبه .

وبرغم عقم الأبحاث التى تتجه هذه الوجهة ، ما يزال يمول الكثير منها لإثبات هذا الوهم الذى بنيت عليه إجراءات وسياسات عنصرية بل أنه – كما يلاحظ ستيفن روز – فى الحالات الشاذة التى يكون المخ فيها مصابا بورم أو ضمور نتيجة لاختلال النمو أو تعاطى المخدرات يمكن رصد استجابات مناقضة للتوقع الذى ننطلق منه . ومع هذا لا يكل الباحثون عن الاستمرار فى إثبات علاقة بين وزن المخ وبنيته ومعدل الذكاء .

وما توصلت إليه جهود الباحثين عن الأساس البيولوجى لتفسير التباين فى ذكاء الأفراد بل والشعوب أيضا ، لا يعدو أن يكون جملة من الافتراضات التى لا سند لها من الحقيقة . ولكى تتجه هذه الأبحاث وجهة صحيحة تثرى معرفتنا بالطبيعة البشرية ، فإنها مطالبة بالتوقف عن إقحام البيولوجيا لتفسير تباين القدرات العقلية . وتفسير هذا التباين يستند إلى عديد من العوامل التى تقع خارج الذات الإنسانية .

٣-٢- الخصائص النفسية ؛ فعل التربية:

ويذكر المهتمون بدراسة الخصائص النفسية للإنسان كيف راجت نظرية السمات المزاجية الموروثة فيما مضى وكيف كان الناس يقسمون وفق هذه النظرية إلى فئات يختص كل منها بمزاج أو طبع يكون هو السمة الغالبة لدى الأفراد الذين يدخلون فى كل فئة على حدة . مزاج أو طبع يرثه الإنسان بالفطرة ويكون هو السمة الغالبة التى يتلون بها سلوكه العاطفى . فهذا حامى الطبع وذاك باردة ، وآخر شديد الانطواء على نفسه وآخر منفتح على الآخرين (*) . ويعزى إلى السلوكيين فضل تصحيح الدعاوى الباطلة التى روجت لها هذه النظرية .

ومن أهم إنجازات السلوكيين فى هذا الصدد ما أسهم به " واطسن " فى الكشف عن أصل الخصائص الانفعالية التى تميز إنسانا دون آخر . فعلى هدى من

---

* ويقوم هذا التصنيف على نظرية الأخلاط التى انتقلت لأوروبا عن العرب فى القرون الوسطى : الصفراوى ، والبلغمى ، السوداوى ، والدموى .

النتائج التى توصل إليها ، أصبح من المعروف أن الخوف وهو أحد مظاهر الإنفعال الهامة لدى البشر ، ليس له وجود فى الإنسان عند مولده وإنما يكتسبه الإنسان نتيجة للمرور بخبرات يتوافق حدوثها مع استثارة الجهاز العصبى . استثارة تخرجه عن توازنه الطبيعى فينتج عن ذلك الإنزعاج أو الخوف الطبيعى والذى يقترن بنوعين فقط من الاستثارة :الأصوات الشديدة المفاجئة ، وفقدان السند والسقوط . فباستثناء الشعور الطبيعى الذى يصاحب هاتين الاستثارتين ، لا يخاف الوليد ولا يستشعر الخوف من أى شئ من الأشياء التى تثير الخوف عند الناس بعد ذلك وهم كبار . فالخوف كغيره من الانفعالات هو شعور مكتسب يتدعم فى ذات الإنسان بتكرار الخبرات التى يصاحبها الشعور بالخوف أو بغيره من الانفعالات .

وتؤكد النتيجة السابقة الدراسات الانثروبولوجية والتى كشفت النقاب عن حقيقة تباين التجمعات البشرية البدائية فيما يتعلق بخصائصها الانفعالية . تباين لا ينحصر فى اختلاف درجة هذه الانفعالات والمثيرات التى تحدثها وإنما أيضا فى نوعية هذه الانفعالات ؛ فهناك من القبائل البدائية من لا يعرف الغضب ومنها من لا يعرف القلق طريقا إليها . ودلالة كل ذلك أن الخصائص الانفعالية ، تماما كالقدرات العقلية ، رصيد يكتسبه الإنسان بالتربية فى ظروف متباينة يتوقف عليها تباين هذا الرصيد من شخص لآخر ومن تجمع بشرى لآخر .

٣-٣- قابلية غير محدودة للتعلم :

تلك هى الخاصية الأولية التى تمثل جوهر الطبيعة البشرية فى صورتها النقية التى نعرفها فى الإنسان حين مولده . قابلية للتعلم واكتساب كل ما يكون به الإنسان إنسانا . قابلية غير محدودة طالما كان الكيان العضوى للإنسان سليما لا تشوب أعضاءه إعاقة ولا وظائفه خلل . فطالما ولد الإنسان صحيح البدن مكتمل النضج العضلى والعصبى ، معاف الحواس مكتمل الدماغ ، كان كامل الاستعداد للتعلم واكتساب البنى العقلية والخصائص النفسية والسجايا الخلقية والصفات البدنية والنفحة الروحية التى تجعل منه إنسانا ذا شخصية محددة القسمات والمعالم .

قسمات ومعالم تميزه عن غيره من بنى عشيرته كما تميز عشيرته عن غيرها ، ويتوقف الأمر على الظروف التى يتم فيها بناء هذه الشخصية وما يتوفر لهذا البناء من مقومات الحضارة .

هذه القابلية يتقلص ما تتيحه من إمكانات التعلم حينما يولد الإنسان بكيان عضوى مختل ، كما نلاحظ ذلك فى الأطفال ناقصى النمو على مستوى الدماغ أو المخ أو أى من الحواس ، الأمر الذى يفقد الإنسان قدرا كبيرا من هذه القابلية . باستثناء ذلك ، وهو أمر نادر الحدوث ، يولد البشر جميعا أسوياء متمتعين بهذه القابلية للتعلم والنمو والترقى . كل ما هناك أن الظروف التى ينشأ فيها الإنسان تتباين من حيث وفائها بمتطلبات النمو والترقى . فهناك ظروف تفضل غيرها ومن ثم تتباين نتيجة التعلم أى الحالة التى يصل إليها الإنسان من خلال التربية .

٣-٤- المراحل العمرية ؛ تقسيمات ثقافية :

الطفولة الباكرة ، الطفولة ، الطفولة المتأخرة ، الصبا ، المراهقة ، الشباب ، الكهولة ، الشيخوخة ؛ كلها مفاهيم ترتبط ما صدقاتها بالثقافة التى تسود المجتمع فى لحظة تاريخية بعينها . ويترتب على ذلك أن تطول وتقصر السنوات التى تفصل بين هذه التقسيمات ؛ فمرحلة الطفولة ليست واحدة فى كل الثقافات وكذلك بقية المراحل العمرية الأخرى . فإذا ما اقتصرنا على رصد الواقع المعاصر الذى نعيشه ، ألفينا أنفسنا أمام مفاهيم متباينة تباينا كبيرا فيما يتعلق بهذه المراحل العمرية ليس فقط بين المجتمعات وإنما داخل المجتمع الواحد نفسه .

ففى الأسرة الريفية عندنا وأيضا فى الأسر الفقيرة التى تسكن المدن وتمارس مختلف الحرف والأعمال اليدوية ، تتقلص فترة الطفولة لتنتهى بمجرد أن يستطيع الطفل المشى والكلام والاعتماد على نفسه فى المأكل والمشرب والملبس ليكون من الممكن أن ينخرط فى أعمال الكبار ابتداء من الخامسة أو السادسة من عمره . وفى مقابل هذا نجد الأسر الموسرة وأيضا تلك التى تمارس أعمالا غير

يدوية ولا تحتاج بشكل ملح أن يعمل أطفالها ، تمتد فيها طفولة الأبناء إلى سن المراهقة بل وربما بعدها .

ولا يختلف الأمر فى باقى مراحل العمر حيث نجد أن فترة الشباب تمتد اليوم إلى ما بعد سن الخمسين وذلك لتحسن الأوضاع الصحية فى كثير من بلدان العالم . بل أن مرحلة الكهولة والتى كانت تبدأ دوما ومع بلوغ سن الإحالة إلى المعاش وهو ستين عاما فى معظم المجتمعات ، بدأت اليوم تتقهقر كثيرا لتصل إلى حدود سن الثمانين ، فطالما ظل الإنسان قادرا على العطاء فهو شباب وكهل لابد من إتاحة الفرصة له كى يعيش وينتج ويتقدم بلا أية قيود .

إن ما نطلق عليه اليوم مرحلة المراهقة ، لم يكن شيئا معروفا فى كثير من المجتمعات القديمة بل وفى بعض المجتمعات الحديثة أيضا . وفى رأينا أن مرد ذلك إلى أن مراهق اليوم يصل إلى اكتمال نضجه الجسمى فى سن الخامسة عشر أو السادسة عشر فيكتسب هيئة الرجل فى الوقت نفسه يظل تابعا خاضعا للسلطة الأبوية والأسرية مما يخلق بداخله تناقضا عظيما . فمن ناحية هو رجل مكتمل الرجولة ولكنه فى الوقت نفسه فاقد لإرادته غير قادر أن يفعل ما يريد وأن يكون سيد مصيره .

تتلاشى هذه المرحلة إذا وتختفى تماما فى الثقافات والبيئات التى يدخل فيها الطفل إلى معترك الحياة ليعمل وينتج ويكسب أى يصبح رجلا قبل أن يكون كذلك من الناحية الجسمية . ومن ثم تتوفر لديه الإرادة والقدرة على فعل ما يريد ومن ثم ينعدم الصراع والتناقض بداخله .

إن الفهم الدقيق لمراحل النمو الجسمى والنفسى للإنسان ، يمثل مرتكزا محوريا فى عملية بنائه أى تربيته . فالكائن البشرى عند مولده يكون على حالة من العجز المطلق الذى يجعل اعتماده على البالغين كاملا ؛ وأى تقصير فى رعاية البالغين للوليد يترتب عليه إفساد لإمكانات نموه الصحيح . والسؤال الذى يفرض

نفسه علينا هو إلى متى يستمر عجز الكائن البشرى وتستمر حاجته إلى الاعتماد المطلق إلى رعاية البالغين ؟

وإلى عهد قريب كان أطفال المدن يمكثون فى أسرهم إلى سن السادسة وهى سن الخروج للالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، ست سنوات تتباين فيها علاقة الطفل بأسرته وفق نوع التربية التى توفرها أسرته ومن ثم يظل بعض الأطفال معتمدين اعتمادا كليا على الأبوين لدرجة أن يوم خروجهم إلى المدرسة يكون بمثابة الفطام عن الثدى ، بينما يكون البعض الآخر قد نضج وعرف قدرا من الاستقلال وعلى ذلك يخرج إلى المدرسة قادرا على ارتيادها بعيدا عن أسرته .

حاجتنا ماسة إلى نشر الثقافة التربوية بين أسرنا كى تتعلم وتتعامل مع الأطفال على أساس صحيح ؛ فكل ما يلزم من بناء للشخصية فى المستقبل محكوم بما نجحت فيه الأسرة وهى تضع اللبنات الأولى لهذه الشخصية .

وحتى بعد ظهور رياض الأطفال– وهى كما نعرف اسم على غير مسمى – فإن أطفالنا ما يزالون يتعرضون لتربية معوقة للنمو الصحيح ؛ فهذه الرياض تتجاهل تماما حاجاتهم إلى التربية السوية حيث يكونون فى سن الروضة (٣ – ٦ سنوات) فى أمس الحاجة إلى الحركة والنشاط واللعب والتعبير الحر ، ولكنهم يخضعون لبرنامج تعليم يتناقض ومتطلبات نموهم . إن التوازن فى الفعل التربوى يعنى مراعاة حاجات المتربى فيعطى القدر المناسب من التربية الجسمية والنفسية والعقلية والخلقية والروحية والاجتماعية . وصفة (المناسب) هنا تعنى تباين هذا القدر بتباين مرحلة النمو ؛ ففى حالة صغار الروضة يكون القدر من التربية الجسمية أعظم بكثير من القدر الموجه للتربية العقلية أو الخلقية وهكذا .

٣-٥- الفروق بين الجنسين ؛ ثقافة أكثر من البيولوجيا :

إن وضع المرأة فى أى مجتمع قياسا إلى وضع الرجل ، هو تعبير عن درجة التطور الذى بلغه هذا المجتمع على طريق تصحيح وعى المواطنين بحقيقة

مساواة المرأة للرجل فيما يتعلق بكونها إنسانا وكونه إنسانا . فإذا ما نظرنا إليهما باعتبارهما كائنين بيولوجيين ، وجدنا أنفسنا أمام ذكر وأنثى لكل منهما خصائصه الجسمية ووظائفه الفسيولوجية التى لا تحقق غايتها إلا من خال توحدهما زوجين، يعمرا الحياة . وهما عند هذا الحد متساويان ، فكل منهما يكمل الآخر ولا يمكنه بمفرده أن يحقق إرادة الخالق فى عمارة الأرض واستمرار الحياة .

أما إذا ما نظرنا إلى الرجل والمرأة من خلال ما يحقق إنسانيتهما هالنا اتساع الهوة التى تباعد بينهما ، هوة تضيق وتتسع عبر التاريخ وفى الحاضر أيضا بين المجتمعات المعاصرة . وبتعبير آخر فإن المجتمع وهو يصنع الرجل أى يكسبه ما يكون به إنسانا : عقله ، نفسه ، خلقه ، مهاراته ، دوره أو أدواره فى المجتمع ... الخ يجعل له مكانة فى التنظيم المجتمعى .

وبنفس القياس حينما يعكف المجتمع على صناعة المرأة أى إكسابها ما تكون به إنسانا : عقلها ونفسها وخلقها ومهاراتها ودورها أو أدوارها فى المجتمع ... الخ ، فإنه يخصها أيضا بمكانة محددة فى التنظيم الاجتماعى . وهذه المكانة ليست ثابتة بالطبع بل هى متغيرة عبر الزمان والمكان ؛ فما تحتله المرأة المصرية اليوم عندنا من مكانة يختلف عما كانت تعرفه المرأة المصرية منذ خمسين أو مائة عام .

الفروق إذا بين الرجل والمرأة هى فروق ثقافية تخلقها التربية التى يختص بها كل جنس من الجنسين . ومعنى ذلك أن التربية مسئولة بشكل مباشر عن الفروق فى أوضاع المرأة والرجل ، وبالطبع تترجم التربية عن إرادة القوى المالكة للقرار السياسى والاقتصادى فى المجتمع . ومعنى ذلك أيضا أنه بإمكان التربية أن توفر للرجل والمرأة تعليما وتربية تصل بهما فى النهاية إلى كائنين متساويين إنسانيا .

هكذا نفهم طبيعة المرأة وطبيعة الرجل فهى بالنسبة لنا أى فيما يتعلق بالتربية طبيعة واحدة نخضعها لذات الفعل التربوى لنصنع منها إنسانا قادرا على

صناعة تاريخه الشخصى وتاريخ مجتمعه . ونعتقد بأننا فى مصر قد قطعنا شوطا كبيرا نحو تصحيح الوعى بحقيقة ما يباعد بين الرجل والمرأة من فروق ، ونحسب أنه فى مجال التطبيق العملى لتصحيح هذا الوعى ، يبدو التقدم أكثر وضوحا منه على مستوى التفكير والتنظير حيث مازلنا نصادف كتابات تتجاهل الحقائق الملموسة وترجع بنا إلى قرون خلت بحثا عن أدلة وبراهين تثبت عجز المرأة وترى بضرورة إمساكها حبيسة البيت .

٣-٦- الاستعداد للخير والشر سواء :

وعلى خلاف النظريات القديمة التى كانت تسلم بأن الإنسان إما خير بطبعه أو شرير ، فإن النظرة المعاصرة التى أوصلتنا إليها المعارف المتاحة عن ماضى الإنسان وحاضره تجعلنا على قناعة بأن الإنسان يأتى إلى الحياة وهو على استعداد لأن يتجه نحو الخير أو نحو الشر . والأمر كله يتوقف على نوع التربية التى يتلقاها الإنسان ويشب عليها فهى التى تمده بمعايير السلوك الذى يمارسه فى كل المواقف فتتحول لديه تدريجيا إلى ضوابط داخلية تحكم سلوكه .

فحينما يقتدى الناشئ بسلوك من حوله فإنه يستدخل هذا السلوك وما ينبنى عليه من قيم تتحول بالتكرار إلى ضوابط داخلية تنتظم سلوكه وتعطيه الضوء الأحمر ليتوقف أو الضوء الأخضر فيقدم . هكذا تتحول القيم إلى معايير أخلاقية تؤنس الإنسان وتجعل لسلوكه معنى ووجهة . وبالطبع ليست كل القيم نبيلة وسامية بل هناك منها المرذول الوضيع . ويتوقف اتجاه الإنسان نحو النوع الأول من القيم الذى تنتظمه قيمة الخير أو نحو النوع الثانى الذى تنتظمه قيمة الشر ، على ما يتوفر له من قدوة مربية .

وهكذا أيضا نفهم إيحاءات القرآن الكريم عن طبيعة النفس البشرية . نفس وهبها الله للإنسان بما أودع فيها الحياة وجعلها على حالة من السوية التى لا خلل فيها . نفس نتعهدها بالتربية ، نفلح إذا زكيناها وبنيناها بالطهارة والحكمة ويسرنا لها أن تتألق فى باطن الإنسان نورا وطمأنينة وجمالا .

ونخيب إذا أوكلناها إلى الظلمة وتركناها نهبا للأباطيل والخداع لتندس فيها الأشباح وتموج فيها الظنون . هكذا نفهم قوله سبحانه وتعالى : " ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها ، وقد خاب من دساها " (٧-١٠) سورة الشمس .

٣-٧- بدن محكوم بالوراثة ... ولكن :

والبدن باعتباره المكون المحسوس فى طبيعة الإنسان ، يدفعنا إلى القناعة بأن ما يحمله من خصائص يرجع فى أساسه إلى ما نرثه عن الآباء والأجداد عبر جيناتنا ، وإذا كان العلم يؤكد هذه النتيجة التى توصل إليها الإنسان بسليقته ، فإن ذلك لا يعنى أن التربية لا دور لها مع هذا الكيان المادى الذى يضم نشاط كل المكونات الأخرى لذات الإنسان بل ويحكم أيضا فاعلية هذا النشاط ومن ثم النتائج التى تتحقق بفضله .

والوعى بما للبدن من قوة حاكمة لنشاط بقية الذات الإنسانية ، يترتب عليه ضرورة التحديد الدقيق لما ينبغى على التربية من عناية خاصة توليها البدن كى يتمتع بالسلامة والفتوة لينهض بحاجات الإنسان . ولعلنا نفهم ما رمت إليه حكمة الأقدمين : العقل السليم فى الجسم السليم ، ومضمون هذه الحكمة هو ما عبر عنه شعرا : إذا كانت النفوس كبارا – تعبت فى مرادها الأجسام .

فالبدن إذا مكون على جانب كبير من الأهمية ، لابد للتربية أن تخصص له كل ما يضمن نموه وسلامته وحيويته ، وهو ما لا يحدث الآن فى ظروف تعليمنا الحالية ؛ فلا نكاد نجاوز الحقيقة إذا ما قلنا بأن تربيتنا المعاصرة تهمل العناية بالبدن تماما .

وبالطبع تملك التربية الكثير من فرص التحكم فى نمو البدن وتوجيهه فى أكثر من وجهة : فهى تستطيع أن تتغافل تماما عن دورها ومسئوليتها فى تحقيق النمو المتوازن للبدن ، ومن ثم يتدهور الكيان العضوى الذى نأتى به إلى الحياة . وهى أيضا تستطيع الاكتفاء بالمحافظة على هذا الكيان كما هو معطى لنا . ثم هى

فى خيار ثالث ، تستطيع أن ترقى بهذا الكيان وتحسن من خصائصه . وسوف نعود إلى ذلك حينما نشرع فى استعراض دور التربية فى التنمية الشاملة للذات الإنسانية

٣-٨- المادة والروح :

ومن أخص خصائص الإنسان ، وعيه بأن وجوده وهو مؤتلف بين عنصره المادى والمحسوس ، وعنصره الروحى غير المحسوس والمدرك فى نفس الوقت . ولسنا بحاجة إلى الاسترسال فى تأكيد حقيقة وحدة الطبيعة الإنسانية واندماج المادى والروحى فيها طالما ظل الإنسان حيا ؛ فالجسم بكل أعضائه يظل قائما لحظة الموت التى تؤشر لمفارقة الروح ذلك العنصر اللطيف المدرك وإن كنا لا نراه .

والتربية مسئولة - إذا ما أرادت أن تحافظ على توازن الطبيعة الإنسانية – أن تولى الاهتمام بالعنصر المادى والعنصر الروحى فى آن . والخطأ أن تهمل التربية تنمية عنصر على حساب الآخر ؛ وهى إن فعلت ذلك تبتعد بالإنسان عن طبيعته الصحيحة ووجهته أن يكون بشرا حينما تؤثر العناية بالروح على حساب البدن ، وهى تنزل بالإنسان إلى درجة متدنية عن طبيعته البشرية حينما تنصرف إلى العنصر المادى على حساب الروحى ، فتقترب به من مرتبة الحيوان . وفى هذا المعنى نفهم حكمة الوسطية .

ويحفظ لنا التاريخ نماذج من التربية التى أفسدت هذا التوازن بين الروحى والمادى فى الطبيعة الإنسانية ، فظهور الرهبنة فى الديانة المسيحية ، والتصوف فى الديانة الإسلامية ، هو من ثمار تربية أغفلت التوازن المطلوب تحقيقه بين هذين العنصرين . فالانسحاب من الحياة هو هروب فى الحقيقة يتناقض مع حكمة الخلق وهو أن يكون الإنسان معمرا للأرض كادحا فى حياته .

وبالمثل حينما تهمل التربية إشباع الجوانب الروحية فى الإنسان وتؤخذ بتنمية جوانبه المادية ، نجد هذا الإنسان الضائع الذى لا يجد لحياته معنى ولا لوجوده هدفا – وهو ما نشهده اليوم فى المجتمعات الغربية التى بدأ الإنسان فيها

يسأم الحياة ويبحث عن معنى من خلال ما تقدمه بعض الحركات الروحية المتطرفة التى تروج لطقوس غريبة وأفكار أغرب وتسعى أن توصل أعضاءها إلى غير المرئى وغير الملموس .

٤- وحدة الذات الإنسانية :

إذا كان التحليل السابق ينصب على عناصر الذات الإنسانية فرادى فإن هذا التمييز أو هذا الإدراك لا يترتب عليه إمكانية وجود هذه العناصر منفصلة عن بعضها البعض وأية محاولة لعزل هذه العناصر عن بعضها يفقد الذات الإنسانية وحدتها فلا تكون ما هى عليه فى الحقيقة . فوحدة الذات الإنسانية تتحقق من اندماج هذه العناصر وتكاملها ، ولا وجود لهذه الذات إلا من خلال هذا الاندماج وهذا التكامل . فنحن إذا نظرنا إلى لوحة – والقياس هنا مع الفارق – تبهرنا وتأخذ بألبابنا ، فإن ذلك يتحقق باندماج عدد كبير من العناصر: المادة ، الألوان ، الأشخاص ، الأشياء ، أسلوب الفنان ، كل ذلك مجتمعا، مندمجا ، متفاعلا ، يضفى على اللوحة هويتها . أما إذا نظرنا إلى هذه العناصر منفصلة وأخذناها واحدا واحدا ، فقدنا الإحساس الشامل للوحة .

والذات الإنسانية ، منظومة تتكامل عناصرها فتعطيها هويتها المتميزة ، ويكون لكل عنصر من عناصرها وجوده الملموس من خلال دينامية الكل . فإذا جاز لنا أن نميز بين عناصر الذات الإنسانية ، فإن ذلك من باب تيسير الفهم العميق لطبيعتها . وهذا التقسيم المصطنع لا يعبر بالطبع عن حقيقة الإنسان الذى يسلك على أساس من وحدة ذاته وتكامل عناصرها فى كل لحظة .

وهذا التمييز الجائز لعناصر الذات الإنسانية ، لا يؤدى الغرض منه وهو تعميق الفهم بطبيعة هذه الذات إلا إذا حافظنا أثناء هذا التمييز على إدراك العنصر الذى نهتم به من خلال علاقته بالعناصر الأخرى وبالكل فى دينامية لا تتوقف. فإذا ما وعينا ذلك أمكننا أن نلقى نظرة على مكونات الذات الإنسانية التى تنمو من خلال التعلم والتربية فى نظام ثابت يؤكد نمو البعض فى سنى العمر الباكرة

ويرجئ البعض إلى سنى متأخرة ، ويصل بالبعض إلى اكتمال النضج ويطلق نمو البعض الآخر بلا حدود . هذا النظام وما يرتبط به من قوانين تحكم تكون الذات الإنسانية ونموها ، يمثل أهم ما ينبغى أن تتوفر عليه التربية النظامية وغير النظامية حتى يأتى فعلنا التربوى متوازنا ، متكاملا ، شاملا . واقتصارنا فيما يلى من تحليل على خمسة فقط من عناصر الذات الإنسانية ، لا يعنى أن غيرها من العناصر غير مهم، وإنما يعنى أن هذه العناصر الخمس هى التى تتشكل بالفعل التربوى بطريقة مباشرة .

ويمكن قياس التغير الحادث فيها بفعل التربية بأساليب عديدة ووسائل متنوعة .

٤-١- الروح : وهذا العنصر من عناصر الطبيعة البشرية هو أيسرها إدراكا وأمنعها من حيث فهم ماهيته . والعوام يدركون وجود الروح بشكل تلقائى لا اصطناع فيه ولا عناء حينما يصفون شخصا بخفة الروح . ويعنون بذلك هذه المسحة العميقة الباطنية التى تجعل من يوصف بذلك متقبلا من الآخرين محبوبا ، دون أن يكون شيئا بعينه فى هذا الشخص سببا فى ذلك .

وندرك وجود الروح بالعقل أيضا ، حينما ندرك الفرق بين مستويين فى وعينا . مستوى الوعى الجزئى الذى ينشغل بأمر من الأمور الكثيرة التى تمر بنا كلحظة غضب أو خوف أو فرح أو حزن ... الخ . ومستوى وعى أكثر شمولا ينشغل بكل الذات الإنسانية ويستوعب كل الحالات المتغيرة لها . هذا الوعى الشمولى يبقينا على يقظة بأحوالنا المتغيرة مهما كانت درجة احتوائها لوعينا الجزئى . فنتذكر حالنا حينما كنا على غضب يملك منا كل الجوارح ويشل فينا التفكير ويحرك فينا الباطن والظاهر ، ورغم استيعاب الانفعال وعينا ، نتذكر بفضل هذا الوعى الشمولى أو حضور الروح إذا شئنا .

هذا العنصر اللطيف السهل الإدراك ، المستحيل على المعاينة ، يهيمن وفق الفهم السابق لكينونته على الكل أى على الذات الإنسانية فى وحدتها وحركتها.

وهذه الهيمنة ليست واحدة فى كل البشر ، وإنما تقوى وتضعف وفق قوة الروح وضعفها . فإذا رقت الروح وسمت وتخلصت من أدران المادة ، كان الإشراق والنور الذى يضفى على الذات هذه المسحة الباطنية التى تجعلها متقبلة واثقة متفائلة .

وحينما تظلم الروح وتهبط ، تحجب أنوارها الشهوات ويخبو نورها فتظلم الذات وتحرم من معايشة ذلك العالم الفسيح المتعالى عن قيود المادة وأسرها وضيق أفقها . وهكذا تظلم الذات وتفقد زخمها وإقبالها على الحياة ، يشقيها السأم وينهكها التشاؤم والملل . فكيف تقوى الروح ؟

٤-٢- العقل : وهو أيسر إدراكا من الروح وأيسر معاينة من خلال ما يؤديه من وظائف يمكن التعرف على آثارها بشكل ملموس . والعقل هو العنصر الذى يناط به عملية التفكير وهى من أخص الصفات الإنسانية ، فلا يشارك الإنسان فيها أى مما يحيط بنا من مخلوقات . والعقل الذى نتميز به فى لحظة معينة ، هو تعبير عن درجة النضج الذى بلغناها بفضل ما نجحنا فيه من تعلم. فبنيه العقل وما يرتبط بها من وظائف تتشكل من خلال التعلم والممارسة الفعلية للتفكير أى من خلال العلاقة الجدلية التى تربط الإنسان ببيئته وما تزخر به من مثيرات .

والعمليات العقلية التى يقوم بها الإنسان ، تتكون – كما بينت أبحاث علم نفس النمو – فى أعمار مختلفة ، الأمر الذى لا يمكن تجاهله ونحن نعكف على بناء الإنسان . وقد لا تظهر العمليات العقلية كلها عند إنسان بعينه كأن توجد لديه القدرة على عملية بعينها دون بقية العمليات الأخرى ، ويرجع ذلك إلى طبيعة التربية التى توفرت له . فقد تركز التربية على إكساب الإنسان قدرة عقلية بعينها وتهمل تنمية ما دونها ، كأن تركز على تنمية الذاكرة وحدها مثلا ، والقدرات العقلية لا تكتسب إلا من خلال ممارستها وهذا يعنى إنعدام أى أثر لتربية تكبل الناشئة وتؤكد سلبيتهم وتحاول أن تصوغهم كما يصوغ المثال عمله . فإدراك

العلاقات بين الأشياء ، وتحليل الكل إلى أجزائه وربط الأجزاء فى كل موحد ، والاستنتاج من مقدمات ، وإدراك القوانين التى تنتظم حركة الأجزاء المنتمية إلى كيان بعينه ، ورصد المنطق الذى يحكم حركة الأجسام ، وتجاوز الواقع إلى المتخيل ، وإبداع صيغ جديدة للتنظيم ، هذه القدرات العقلية أو الوظائف التى يمكن للعقل أداؤها ، تكتسب وتتكون وترسخ حينما تيسر التربية للإنسان ممارستها . ونفهم على أساس من ذلك ، سبب تباين العقل بين البشر ، ما خصائص العقل الذى نريده لأبنائنا وكيف نسكبهم إياه ؟

٤-٣- **النفس :** والنفس كما نعرف هى موطن الانفعالات وهى العنصر العاطفى فى الذات الإنسانية موطن المشاعر التى تصاحب كل ما نأتيه من سلوك وتشكل الخلفية الدائمة لكل حال نكون عليه من سكون وحركة .

ويتشكل هذا العنصر الانفعالى فى الإنسان بالتربية التى تتاح له . وتجد العواطف والانفعالات جذورها الأولى فى الإحساس الطبيعى الذى يعرفه الإنسان صغيرا ، إحساس اللذة والألم . فعلى أساس من هذا الإحساس المرتبط ارتباطا وثيقا بكيان الإنسان العضوى وتحقق سلامته وتوازنه من عدمه ، تتكون تدريجيا العواطف والانفعالات لتضم هذه الأنواع التى نعرفها جميعا .

وحينما نلمح عاطفة غالبة عند إنسان ، معنى ذلك أن هذه السمة برزت دون غيرها نتيجة للخبرات المربية الميسرة لنموها وتعزيز وجودها . وعلى ذلك تكون التربية مسئولة مسئولية كاملة عن شكل ومضمون هذا العنصر العاطفى أو الانفعالى فى الإنسان . ولا يخفى علينا ما لهذا العنصر من قوة دفع تؤثر سلبا أو إيجابا على ما نحاوله من عمل وما ننجح فيه من إنجاز . كل عمل نأتيه ، كل سلوك ، حتى سكوننا تكمن خلفه بطانة شعورية ، تجعل ذلك العمل وذلك السلوك وهذا السكون إما عبئا نجتهد لتجاوزه وإما متعة نود ألا نفارقها . كيف نحقق لأبنائنا الصحة النفسية .

٤-٤- الخلق : وهذا العنصر المعيارى فى الإنسان هو بمثابة الضابط الذاتى لسلوكه . فالإنسان كائن حر يمكنه أن يفعل وأن لا يفعل ، يمكنه أن يختار بين بدائل عديدة . والإنسان حينما يفعل ذلك فإنه يفضل الفعل على عدم الفعل والبديل الذى يختاره على غيره أى أنه يعطى قيمة لما يستقر عليه . ونجد أنفسنا هنا أمام عنصر يحكم كبقية العناصر السابقة ، حركة الإنسان وما ينجح فى تحقيقه وما يقصر عن إدراكه . وما نصطلح على تسميته بالخلق فى الإنسان هو إذا هذه القوى الضابطة للإنسان من داخله والتى تمده بمعايير السلوك وتحدد له الوجهة التى يتجها .

ويتشكل الخلق فى الإنسان بالتربية عن طريق ممارسة السلوكيات التى يراها البالغون ضرورية لحياة المجتمع . ويحكم هذه العملية عدة مبادئ يأتى فى مقدمتها ما يوفره الكبار من قدوة للصغار . ومن هذه المبادئ ؛ توفر الظروف الميسرة للسلوك المرغوب فيه ، ومنها أيضا اتساق القول مع الفعل أو اتساق القيم التى نعليها ونتحدث عنها مع ما نأتيه من أفعال فى الواقع .

ولسنا بحاجة إلى تأكيد أهمية هذا المكون من مكونات الذات الإنسانية فى تأسيس الحياة الاجتماعية على القيم النبيلة والمثل العليا . فالخلق الذى ننجح فى إكسابه الناشئة يكون بمثابة القوة الحافظة لهم من الزلل والشطط . وقوة تنبع من داخلهم لا قوة تفرض عليهم من الخارج . والتجربة العملية تعلمنا كيف أن ضوابط السلوك الخارجية لا تستطيع مهما كثرت وتنوعت أن تحقق للمجتمع أمنه واستقراره . وتعلمنا أيضا أن الإنسان إذا حسن خلقه كان الرقيب على نفسه والحريص أن يتطابق سره وعلانيته . كيف نكسب أبناءنا خلقا ييسر لهم تحقيق قيمنا السامية ؟

٤-٥- البدن : وحينما يقول الشاعر " إذا كانت النفوس كبارا ، تعبت فى مرادها الأجسام " ، فإنه يلمس أهمية هذا العنصر المادى فى الذات الإنسانية . فالبدن هو بمثابة الوعاء الذى تتجسد فيه المعانى التى تعتمل فى ذات الإنسان وتؤجج

بداخله الطاقة للعمل والإنجاز . وحينما لا يكون جسم الإنسان قويا قادرا على الوفاء بمتطلبات ذاته يكون التمزق والألم والإحساس بالفشل . ومن هنا نلمس خطأ التربية التى كانت تقهر الجسد وتعمل على إضعافه كى تعلى من شأن العناصر المعنوية فى الإنسان . مثل هذه التربية تفقد الإنسان معنى وجوده لأنها هى الأخرى فاقدة لوجهتها الحقيقية . فلأى غاية يتم ذلك؟!

وإذا كان البدن يترجم عن صفات وراثية كثيرة تنتقل للإنسان من أسلافه " طول القامة ، لون الجلد ، قسمات الوجه ... إلى غير ذلك ، فإن ذلك لا يعنى أن التربية تقف مشلولة أمام هذا الرصيد الموروث من الخصائص الجسمية .

فالتربية وهى تتعامل مع جسم الإنسان بما يحويه من محددات موروثة ، تستطيع أن تفسد الجسم وتعوق نموه الطبيعى أى وفق خصائصه الوراثية كما تستطيع أن تيسر بلوغ الجسم نموه فى أفضل صورة ممكنة . بل أن التربية إذا صلح إعدادها يمكنها أن تعدل كثيرا من الخصائص الموروثة غير الموائمة للحياة السليمة .

ويزيد من مسئولية التربية فى تنمية هذا المكون الأساسى من مكونات الذات الإنسانية أنه المكون الوحيد الذى يصل إلى كمال نضجه مع نهاية سن البلوغ . ومرد ذلك أن إهمال العناية بتوفير أفضل الظروف الميسرة للنمو الجسمى السليم خلال السنوات الأولى من العمر ، معناه إضاعة إمكانية هذا النمو إلى الأبد. كيف إذا نؤمن نمو أبنائنا جسميا ؟

٥- المبادئ الحاكمة لبناء الذات الإنسانية :

فرغنا فيما سبق من إلقاء الضوء على مكونات العناصر الخمسة الأساسية للذات الإنسانية ، وأكدنا خلال تحليلنا على أهمية الوعى بحقيقة وحدة هذه الذات التى تظل – برغم ما اصطنعناه من تقسيم لمكوناتها – كيانا حيا يموج بالتفاعلات الحادثة بين مختلف عناصره فى كل لحظة والذى لا يعرف توازنا ثابتا بل تتابع أشكال من التوازنات وفق ما يسفر عنه الجدل الدائب بين هذه العناصر . ونحاول

فيما يلى من تحليل إلقاء الضوء على ثلاثة مبادئ ينبغى الوعى بها واحترامها من قبل كل من يتصدى لعملية بناء الإنسان. وهذه المبادئ التى ينبغى أن تنتظم جهود بناء الإنسان ، هى فى الوقت ذاته قوانين تحكم حركة عناصر الذات وما يربط بينها من علاقات أخذ وعطاء أى قوانين تحكم جدل الذات الإنسانية .

٥-١- التكامل : ونقصد بهذا المبدأ ؛ الحرص على انعدام التناقض بين مكونات الذات الإنسانية أى تحقيق التناغم والانسجام بين مكونات فعلنا التربوى . ولعلنا ندرك الآن طبيعة العناصر المكونة للذات ، وكيف أن تشكيلها يتوقف على طبيعة ونوع التربية التى تتعرض لها هذه الذات . فانعدام التناقض فى فعلنا التربوى ليس له إلا أن يؤدى إلى انعدام التناقض بين مكونات الذات الإنسانية التى تتشكل كما رأينا بفضل هذا الفعل وبما يحمله من مضمون وبما يكون عليه من فاعلية أو قصور .

وحتى يتم التكامل إذا بين مكونات الذات الإنسانية ، فتتسم بالتناغم والانسجام فيما بينها ويغيب عنها الصراع والتناقض ، لابد أن نخطط لفعلنا التربوى الذى يتعامل مع هذه الذات عبر عناصرها المختلفة . وهذا التخطيط يرمى إلى اختيار مادة فعلنا التعليمى والتربوى وأسلوبه فى بناء علاقتنا بالناشئ ، والقيم التى تسند مبادراتنا ، والمناخ الذى يحكم كل ذلك .

فعل تربوى متكامل يرمى إلى تأكيد التكامل بين عناصر الذات الإنسانية ، لابد أن يأتى مضمونه متكاملا ؛ فإكساب القدرة على التحليل لابد وأن يصحبه تنمية لقيمة التعلم الذاتى وقيمة الحرية وأيضا استثارة شعور الثقة والطمأنينة ليكونا البطانة النفسية المساندة لمبادرة الناشئ المتربى . وهذا الفعل لا يغيب عنه بعد كل ذلك توفير مناخ صحى لخبرة التعلم ، مناخ تتفجر فيه حيوية الناشئ ويقظة حواسه ؛ وهذا الفعل فوق ذلك كله لا يهمل تنوع الموضوعات التى ينصب عليها التحليل لتجمع بين مكونات عالم المادة وعالم الروح .ونلاحظ فى المثال السابق كيف

اشتمل الفعل التربوى على مكونات خمسة تناظر مكونات الذات الإنسانية الخمس ، وهذه خاصية أساسية لأى فعل تربوى جدير بهذا الاسم .

إن كثيرا من التناقضات التى تتسم بها تصرفاتنا ، تجد تفسيرها فيما تعرضنا له من تربية فاسدة تناقض فعلها فادت إلى التناقض فى ذواتنا . لقد لاحظ بعض المفكرين المنشغلين بدراسة ثقافتنا وشخصيتنا المصرية أن متعلمين ممن يحملون الدرجات الجامعية العليا كالدكتوراه والماجستير يفكرون بطريقة علمية طالما ظلوا فى معاملهم أو مكاتبهم محتكين بالنشاطات العلمية ، لكنهم لا يترددون أن يسلكوا كما يسلك الجهلاء حينما يلجأون إلى الاستعانة بمشعوذ ليخرجهم من ضيق أو أزمة . ويستطيع كل واحد منا أن يرصد نماذج عديدة من سلوكياتنا المتناقضة التى تترجم عن التناقض بين مكونات ذواتنا : بين قدراتنا العقلية واتجاهاتنا الفكرية وقيمنا .

٥-٢- **التوازن :** وهذا المبدأ يعنى ضرورة تأسيس فعلنا التربوى على احترام تنوع اهتماماته بحيث يولى كل عنصر من عناصر ذات الناشئ ما ينبغى له من اهتمام أى يعطيه القدر الذى يحتاجه كى تتأكد فاعلية العناصر الأخرى ومن ثم تتأكد وحدة الذات . وبلغة بسيطة لابد للموقف التعليمى والتربوى أن يخطط على أساس من التعامل المتوازن مع عناصر الذات الإنسانية بشكل يضمن اندماجها وتفاعلها الصحيح .

والقدر الذى يحتاجه هذا العنصر أو ذاك من عناصر الذات الإنسانية مما يوفره الفعل التربوى من مضامين مادية ومعنوية ، ليس شيئا ثابتا جامدا وإنما يتغير هذا القدر زيادة ونقصانا وفق نمو الإنسان ووفق الظروف التى يمر فيها بالخبرة المربية والمعلمة .

ولنأخذ مثالا لتغير قدر العناية اللازم لعناصر الذات الإنسانية من خلال النظر إلى الناشئ الصغير الذى يضع أقدامه فى أولى مؤسساتنا التربوية ونقصد بها روضة الأطفال . فطفل هذه الروضة من (٣-٦ سنوات) يحتاج إلى فعل تربوى ينصرف جل اهتمامه إلى ترقية البدن ومن ثم يكون ألعب والنشاط والحركة هى المكونات التى تستأثر بنصيب الأسد من الجهد والوقت والإنفاق . فهنا يكون التوازن صحيحا برغم استئثار البدن بالجزء الأكبر من عناية الفعل التربوى ، وهذا يدعم ما سبق التأكيد عليه من أن التوازن لا يعنى الجمود والثبات عبر الزمان والمكان . التوازن إذا توزيع لمكونات الفعل التربوى يأخذ فى حسبانه عمر الناشئ وتربيته السابقة وظروفه التى يتعلم فيها ... إلى غير ذلك من العوامل.

وذات صيغت بفضل فعل تربوى متوازن ، لابد وأن تعكس أفعالها مشاركة متوازنة لمختلف عناصرها تتناسب والموقف الذى تمر به . ومعنى ذلك بطريقة عملية أن الإنسان إذا ما وجد فى موقف لا ينبغى فيه الانفعال أو بروز دور العنصر النفسى ، وجاء تصرفه مناقضا لذلك ، حكمنا عليه بانعدام الاتزان فى تصرفه . ونستطيع أن نقيس على ذلك أمثلة كثيرة لنقف على ما يعينه توازن أو اتزان الذات الإنسانية أو عدم اتزانها . وخلاصة القول أن التربية المتوازنة لابد أن تبنى ذاتا متزنة .

٣-٥- الشمول : ونعنى بهذا المبدأ ضرورة أن يتصف الفعل التربوى بالشمول أى أن يزاوج بين القول والفعل ، بين النظر والعمل ، بين التمثل والإنجاز ؛

ومراعاة هذا المبدأ تعنى احترام وحدة الذات الإنسانية والتى تتحقق حينما تترجم أفعالها عما تؤمن به من أفكار وما تتمسك به من قيم وما تحلم به من آمال .

مراجع الباب الثانى

١) ستيفن روز وآخرين : علم الأحياء والإيديولوجيا والطبيعة البشرية ، ترجمة مصطفى إبراهيم فهمى ، عالم المعرفة ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ١٩٩٠م .

٢) عبد الفتاح إبراهيم تركى : المدرسة وبناء الإنسان ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٣) ــــــ : الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة ، التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد الأول ، ١٩٨٤ .

٤) وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومى للموهوبين ، برئاسة السيدة سوزان مبارك ، القاهرة – ٩ أبريل ٢٠٠٠ .

1) Bourdieu (P.) : La reproduction ; Minuit , Paris 1970

2) Chateau (J) : Les Grands Pédagogues; PUF; 4 éme ed . Paris 1969.

3) Durkheim (E) : L'Évolution Pédagogique En France; P.U.F.; Paris 1969.

4) Piaget (J) : La Construction Du Reél chez L'Enfant ; Delachaux et Niestle switzerland 1973, 1 ére éd 1967.

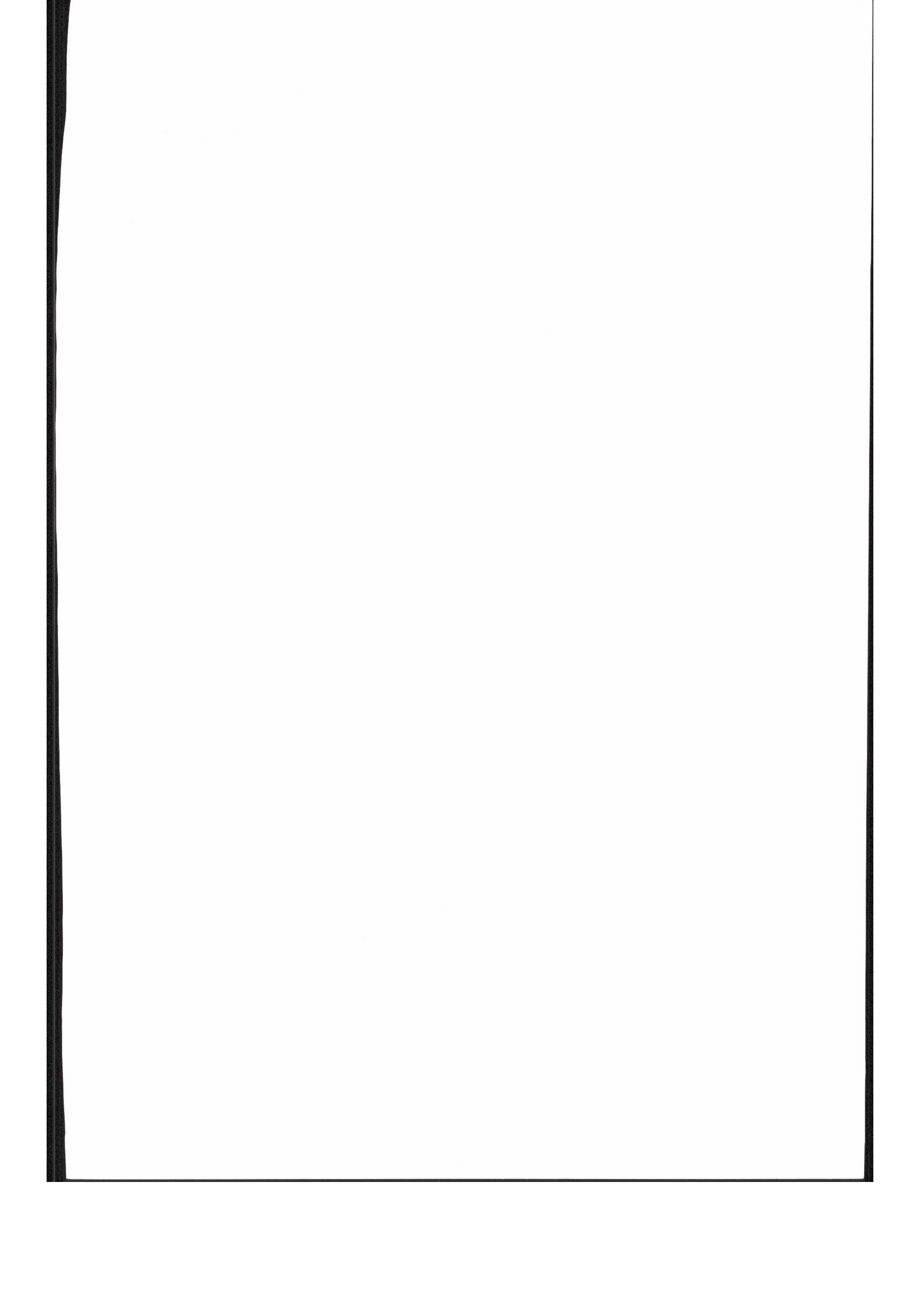
5) Rausseau (J) : Émile Ou De L'Éducation ; Garnier Flamarion , Pares 1963.

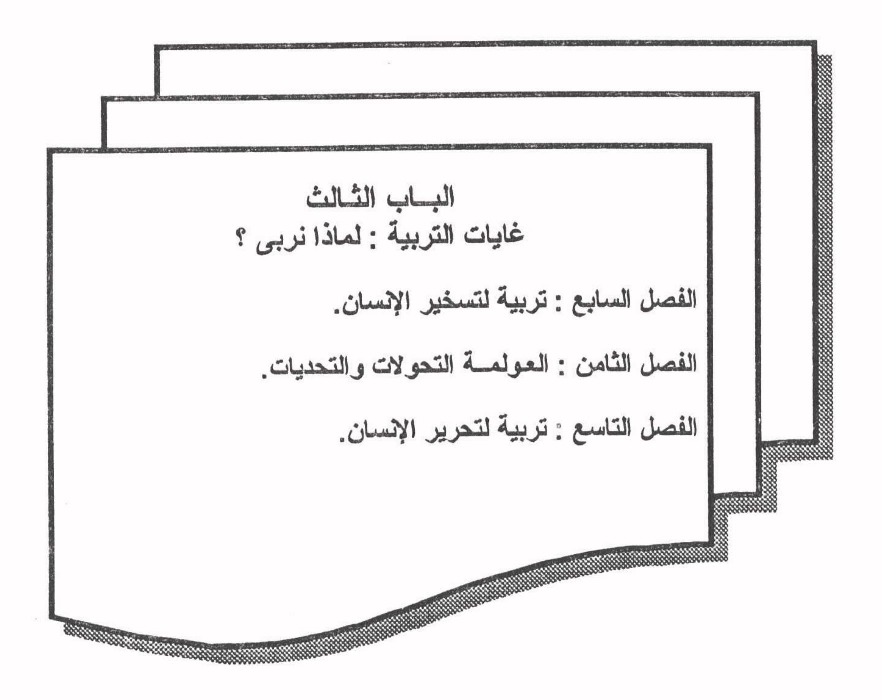
6) Ozman (H) : Philosophical Foundations of Éducation 4th ed. Columbas 1990.

7) Strain (J.P.) Modern Philosophies of Education Random House, New York 1971

8) Tort (M.) : Le Quotient Intellectuel Q.I., Maspero, Paris 1974.

9) Tadorov (T.) : Nous et Les Autres; seuil, Paris 1989.





الباب الثالث
غايات التربية : لماذا نربى ؟
الفصل السابع : تربية لتسخير الإنسان.
الفصل الثامن : العولمة التحولات والتحديات.
الفصل التاسع : تربية لتحرير الإنسان.

الباب الثالث

غايات التربية لماذا نربى ؟

ويضم هذا الباب الذى يهتم بتجلية السؤال التالى الهام : لماذا نربى : ثلاثة فصول ينصب أولهما (الفصل السابع وعنوانه : التربية من أجل تسخير الإنسان ، على تحليل غايات التربية النظامية منذ نشأتها إلى الوقت الحاضر . ويميز التحليل فى هذا الفصل مرحلتين فى خط تطور التربية النظامية ، يفصل بينهما نقلة هامة ، علامتها البارزة إقرار مبدأ التعليم الإجبارى . وقد تم رصد ثلاثا من الغايات الرئيسة للتربية النظامية فى المرحلة الأولى وثلاثا فى المرحلة الثانية. وهذه الغايات تمثل قواسم مشتركة بين مختلف المجتمعات ، وتلتقى جميعها حول تسخير الإنسان وتأكيد تبعيته للسلطة المهيمنة فى مجتمعه . وينتهى التحليل فى هذا الفصل بإلقاء الضوء على المأزق التاريخى الذى انزلقت إليه التربية النظامية فى عالم اليوم وإبراز المظاهر الدالة عليه .

ويأتى الفصل الثامن " العولمة : التحولات والتحديات " محاولة للفهم الصحيح لما تمثله العولمة اليوم من تغيرات فى واقع العالم الذى نعيش فيه وذلك على اعتبار أن هذا الفهم هو أول خطوة تمكننا من التعامل الصحيح مع هذه التغيرات .

ويركز التحليل فى هذا الفصل على ثلاثة مقومات تنهض عليها جهود العولمة : دعم الرأسمالية ؛ تأكيد هيمنة الرأسماليين على مقدرات شعوب العالم ؛ بث الثقافة الكونية للقضاء على الخصوصيات الثقافية للشعوب ، لينتهى الفصل بطرح تصور عن مخرج وحركة ممكنة للتعامل التاريخى مع ظاهرة العولمة .

أما (الفصل التاسع) : التربية من أجل تحرير الإنسان ؛ ينطلق التحليل فى هذا الفصل من رصد القانون الذى انتظم وينتظم تحديد الغايات التى يسند إلى

التربية النظامية الوفاء بها ، ليخلص من هذا إلى وضع تصور مقترح عن الغايات التى تلزم لبناء الإنسان الحر . ثم يعرض الفصل بعد ذلك بالتفصيل لمجموعة من الغايات التى نرى فى تحقيقها مخرجا ممكنا لما أسميناه فى الفصل السابع بالمأزق التاريخى وما أسميناه فى الفصل الثامن : التعامل التاريخى مع ظاهرة العولمة .

الفصل السابع

تربية لتسخير الإنسان

١- منعطف تاريخى هام :

رأينا فيما سبق أهمية نظرتنا للطبيعة البشرية فى تحديد التربية مضمونا وشكلا . وفى هذا الفصل نسعى إلى إدراك أهمية الغاية أو الهدف الذى ننشده من وراء التربية ، فى تحديد كم ونوع العائد من وراء عملنا التربوى .

وبداية ينبغى أن تميز بين الغايات المعلنة للتربية ، وتلك التى تتحقق بالفعل فليس من الضرورى أن يكون المعلن من الغايات هو ما تسعى التربية إلى تحقيقه . فقد يكون هذا المعلن من باب الدعاية أو التمويه ، وتكون الغايات الحقيقية مستترة لا يفصح عنها إلا ما يتحقق من إنجاز .

وتمثل الملاحظة السابقة صعوبة للدراسات التى تحاول الوقوف على غايات التربية ، كيف تتحدد هذه الغايات وما مصادر اشتقاقها وما مدى الثبات والتغير فى مضامينها ... إلى غير ذلك . فلا تستطيع الدراسات التى تشغل نفسها بمثل هذه الأسئلة ، الاعتماد على مراجعة الغايات المعلنة ، نظرا لانعدام ضرورة تعبيرها عما يجرى بالفعل . ولذا كان استقراء تاريخ المؤسسات التربوية وما يجرى فيها من ممارسات أهم المداخل التى تسمح لنا بالتغلب على هذه الصعوبة .

والمتتبع لتاريخ التربية على مستوى الأفكار وعلى مستوى الممارسات يستطيع أن يميز فى خط تطور التربية النظامية بين مرحلتين متمايزتين . مرحلة تتميز بضآلة فرص التعليم الذى ينظمه المجتمع ويتحمل أعباءه كاملة . وتتخذ هذه المرحلة التى تمتد فى الزمن قرونا بعيدة ، بداياتها مع نشأة التعليم النظامى فى المجتمعات القديمة بينما تدخل نهايتها مع ظهور التعليم الإجبارى .

ولقد أطلقنا على هذه المرحلة الأولى من تاريخ التربية النظامية – ونلاحظ هنا أننا نستعمل مصطلح التعليم والتربية بالتبادل حيث لا يوجد تعليم يخلو من التربية والعكس صحيح – مرحلة تعليم النخبة . فالذين كانوا ينتظمون فى مؤسسات التربية النظامية هم قلة من الأفراد تمثل نخبة مختارة تتوفر التربية على تشكيلهم وفق أهداف محددة .

أما المرحلة الثانية والتى تتخذ بدايتها مع ظهور مبدأ الإجبار فى التعليم ، فتتميز بتعاظم فرص التعليم وخاصة فى المراحل الأولى منه حتى لتشمل كل من يولد على أرض المجتمع ؛ مرحلة تعليم الجماهير الكبيرة داخل مؤسسات التربية النظامية التى ينفق عليها من المال العام .

هذا التمييز فى خط تطور التربية النظامية بين مرحلة تعليم النخبة ومرحلة تعليم الجماهير ، يسمح لنا بالتعرف على غايات هذه التربية وفهم المنطق الذى يحكم ثباتها أو تغيرها ، وانطلاقا من هذا المنظور ندخل إلى محتوى هذا الفصل بادئين بدراسة غايات التربية فى المرحلة الأولى .

٢- غايات التربية فى ظل تعليم النخبة :

٢-١- المحافظة على استمرارية الهوية :

وأول الغايات التى نلمس حرص التربية النظامية منذ بداياتها الأولى على بلوغها ، يتمثل فى المحافظة على الهوية المتميزة لكل أمة ولكل شعب تجسدت إرادته فى نظام اجتماعى . ولقد كانت هذه الغاية تتحقق قبل قيام التربية النظامية، بفضل التربية التلقائية والتى كانت الأجيال الكبيرة تمارسها على الأجيال الأصغر منها ، فتقوم بتشريبها القيم السائدة والعادات والتقاليد ولغة التواصل باختصار كل التراث الثقافى الذى يجعل من الأجيال الصغيرة امتدادا لأسلافها . ولقد ظلت التربية التلقائية فعالة فى تحقيق هذه الغاية بعد ظهور التربية النظامية ، بل كانت تتحمل العبء الأكبر فى هذا الصدد .

فحينما بدأت التربية النظامية فى الظهور لم يكن أثرها يمتد إلا لأعداد محدودة من المواطنين . أما السواد الأعظم من كل شعب ، فقد ظل يتعلم ويكتسب هويته المتميزة عن طريق التربية التلقائية أى ممارسة الحياة وتمثل ثقافة الجماعة التى يعيش بينها ، لقد احتفظ شعبنا المصرى بهوية خاصة دون أن يتوفر على تربيته نظام تعليمى يرمى إلى تحقيق وحدته واستمراريته . ولقد استمر شعبنا بعد ظهور الأشكال الأولى للتربية النظامية فى الاحتفاظ بهويته ، اعتمادا على التربية التلقائية .

لقد احتفظ شعبنا بهويته رغم المحن التى تعرض لها ومحاولات الغزاة طمس هذه الهوية . وقد ظلت التربية التلقائية فعالة فى تأكيد خصوصيات شعبنا تحت حكم الهكسوس ، واليونان ، والفرس ، والرومان ، ليظل على أعتاب الفتح الإسلامى محتفظا بما يؤكد شخصيته . لقد وفد الإسلام وشعبنا يتحدث لغته ويمارس عاداته وتقاليده التى انحدرت إليه من ألوف السنين .

وفى ظل الفتح الإسلامى ظل المصريون يتحدثون اللغة القبطية ويحتفلون بأعيادهم القديمة ، عيد الغطاس وعيد وفاء النيل وعيد شم النسيم ... الخ ويحتفظون بأعرافهم وتقاليدهم . كل ذلك بفضل التربية التلقائية التى يمارسها البالغون على صغارهم .

ومع قيام الدولة الفاطمية فى مصر وتعاظم أعداد المصريين الذين دخلوا فى الدين الإسلامى وانتشار استخدام اللغة العربية وتبنى المسلمين المصريين عديدا من العناصر الثقافية العربية التى بدأت تمتزج بثقافتهم الأصلية ، تأكد دور التربية المؤسسية المتمثلة فى الأزهر وما يرتبط به من مساجد وكتاتيب ، فى دعم الهوية المصرية المجددة . ولم يلغ ذلك دور التربية التلقائية التى ظلت فعالة ، رغم قيام التربية النظامية المتمثلة فى الأزهر وأيضا رغم التربية المؤسسية المتمثلة فى كنائس المسيحيين فى دعم الهوية المصرية .

والذى يهمنا فى هذا العرض الموجز للحظة فى تاريخ مجتمعنا ، هو الوقوف على الغاية الرئيسة للتربية المؤسسية أو النظامية . غاية رئيسة تتمثل كما ألمحنا فى المحافظة على الهوية الخاصة بالشعب الذى قامت هذه التربية من أجله . لقد ظل الأزهر منذ نشأته يعمل على المحافظة على اللغة العربية والقيم الإسلامية ، وإليه يرجع الفضل فى مقاومة المصريين الهيمنة الأجنبية والانحلال فى هوية الغزاة . وفى موازاة ذلك كان دور الكنائس فعالا فى دعم الهوية المصرية وتأكيد وحدة شعبنا باستخدام اللغة العربية التى أصبحت لغة الحياة وجزءا أصيلا فى شخصية المصريين .

ولقد كان من الطبيعى فى ظل الغاية المنشودة : استمرارية الهوية ، أن يكون العمل الأساسى للتربية النظامية هو قولبة الأفراد وطمس الاختلافات التى قد تهدد بابتعاد الخلف عن السلف . لقد ظل الأزهر محتفظا بمحتوى التعليم الذى عرفه عند نشأته ليظل طلابه يجترونه جيلا بعد جيل . وحتى أسلوب التعليم التقليدى ظل هو لا يتغير ؛ المعلم الموسوعى ، صاحب العلم فى مقابل الطالب الذى لا يملك إلا استظهار علم أستاذه . من هنا كان الحفظ هو أعظم القدرات العقلية التى تسعف الطلاب بالوفاء بمتطلبات التعليم الأزهرى .

وفى ظل تعليم يرمى إلى تحقيق تماثل الدارسين وإسكات كل صوت يشذ عن المعتاد والمكرور ، يكون منطقيا أن يتوقف نمو العقل عند حد اكتساب الذاكرة القوية وبالتالى حرمانه من بقية القدرات التى تجعل من العقل أداة إبداع . عقلية هى أهم ما يتطلبه المجتمع فى المتعلم الذى لا مسئولية له إلا أن ييسر استمرارية الموروث من خلال سلوكه وأقواله .

والجدير بالذكر أن غلبة الحفظ والاستظهار على التربية النظامية الأزهرية، سمة عرفتها التربية النظامية فى مجتمعات أخرى كثيرة . ويبدو أن هذه السمة المشتركة ، تترجم عن منطق واحد حكم تطور هذه التربية وهو انحصار

التربية النظامية فى التعليم اللفظى وابتعادها عن الخبرات العملية أو التعليم الذى يؤهل لممارسة العمل اليدوى .

٢-٢- تحقيق طموحات الطبقات الحاكمة :

ونلمس سعى التربية النظامية لتحقيق هذه الغاية خلال الفترات التاريخية التى تتسم بتغير بنية الطبقات الحاكمة . فحينما عرف مجتمعنا مع بداية القرن التاسع عشر طبقة حاكمة جديدة ، تبلورت حول محمد على ومن ولاه من الأتراك والشراكسة والمصريين ، أسند إلى التربية النظامية مهمة تحقيق مشروع هذه الطبقة الجديدة .

لقد كان التعليم النظامى الذى أنشأه حاكم مصر الجديد ، على غرار ما كان سائدا فى أوروبا ، الأداة الرئيسة لبناء طبقة من المتعلمين يمكنها الوفاء بمتطلبات الطبقة الحاكمة فى كل المجالات . وبالفعل نجح هذا التعليم النظامى الجديد والذى جاور التعليم القديم فى الأزهر دون أن يلتقى معه ، فى بناء طبقة من المتعلمين المصريين والأجانب ، قامت على مشروع محمد على الاقتصادى والعسكرى خير قيام .

ولسنا هنا بصدد الحديث عن تجربة مصر فى ذلك الوقت ، وإنما ينصرف اهتمامنا إلى تلمس الغايات التى كان التعليم النظامى يعمل على تحقيقها . وكما كان الحال مع الغاية الأولى : استمرارية الهوية ، هو تسخير الإنسان لخدمة مصالح الجماعة التى ينتمى إليها ، كان الحال مع الغاية الثانية ؛ تحقيق أحلام الطبقة الحاكمة . فالإنسان فى ظل هذه الغاية الأخيرة يتعلم لا لكى يكون ذاته أو يحقق سعادته وإنما يتعلم كى يتقن أداء عمل بعينه يخدم به النظام القائم . فهذه الغاية ، تحقيق مطامع الطبقات الحاكمة ، لم تلبث أن اختفت باختفاء المؤسسات التعليمية الموكل إليها تحقيقها ، بمجرد أن سقط النظام الحاكم . فهى غاية مؤقتة مرتبطة بالظروف السياسية والاجتماعية التى ولدت فيها . أما استمرارية الهوية وهو

مضمون الغاية الأولى ، فذلك مطلب حيوى لكل نظام بغض النظر عن التباين فى خياراته السياسية والطبقات التى تسانده .

٢-٣- تكوين الطبقة المساندة :

وإذا ما بقينا فى تتبعنا لخط تطور التربية النظامية فى مجتمعنا ، أمكننا أن نتعرف على غاية ثالثة تتمثل فى تكوين طبقة من المتعلمين تسخر لخدمة الطبقات الحاكمة وتيسير إحكام سيطرتها . ونلمس العمل الجاد لبلوغ هذه الغاية بعد سقوط مصر فى أيدى الإنجليز . فالمستعمرون ومن ولاهم من أبناء مصر المستفيدين من الأوضاع الجديدة ، كانوا فى أمس الحاجة إلى معاونين ينفذون من خلالهم سياسات الهيمنة والسيطرة واستغلال البلاد .

لقد كانت الغاية المعلنة بالفعل ، فى ظل الاحتلال الانجليزى ، للتعليم النظامى : هى تخريج طبقة من المتعلمين يحتلون الوظائف المساعدة فى كافة أجهزة الدولة كى تحكم الطبقات المسيطرة قبضتها من خلالهم على الاقتصاد المصرى ومصير البلاد السياسى والاجتماعى . ولقد نجح التعليم النظامى فى بلوغ هذه الغاية نجاحا كبيرا ، حيث استطاع فى سنوات قليلة تخريج أعداد كبيرة من المتعلمين الموظفين (الأفندية) ، يتقنون القراءة والكتابة بالعربية والإنجليزية ويسلكون كما يسلك " الجنتل مان " .

ومرة أخرى هنا ، تكون محصلة التعليم النظامى فى ظل هذه الغاية الجديدة ، تسخير الإنسان لخدمة أطماع الطبقات الحاكمة . فالموظفون الذين أعدوا فى مدارس التعليم النظامى ، لم يعدوا كى يحققوا أنفسهم ويؤكدوا كرامتهم الإنسانية وإنما أعدوا بالقدر الذى يجعلهم أدوات طيعة فى يد مستخدميهم . تربية نظامية مازالت حتى هذه اللحظة من تحليلنا – ومرجعنا مجتمعنا بما حفظ من تاريخها – تسخر الإنسان لكى يكون فى خدمة الآخرين ، وتسلبه من أجل ذلك كل قدرة تسمح له بأن يكون ذاته وأن يعيش حياته وأن يكون قوة إبداع وتغيير .

٣- غايات التربية فى ظل تعليم الجماهير :

عرف النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، تزايد الدعوة إلى توسيع فرص التعليم أمام الطبقات الفقيرة التى لم يكن أبناؤها يرتادوا المدارس . ولقد غلفت هذه الدعوة بالبواعث الإنسانية من قبيل : أن التعليم يمثل ضرورة لكل طفل ومن واجب المجتمع أن يوفر فرصة التعليم لأبنائه ، كما استندت هذه الدعوة إلى أن التعليم يحمى المجتمع من الأمراض الاجتماعية نظرا لما يحدثه من تهذيب فى نفوس الناشئة . وقد مهدت هذه الدعوة إلى ظهور فكرة التعليم الإجبارى الذى تقوم الدولة على كفالته للصغار حتى ولو تعارض ذلك ورغبة الآباء . هكذا ولد التعليم الإجبارى فى أوروبا مع الربع الأخير من القرن التاسع عشر فى فرنسا وألمانيا وانجلترا ، ثم تتابع بعد ذلك ظهوره فى كل أنحاء العالم .

وفى مجتمعنا أيضا ، ظهر صدى هذه الدعوة من خلال أعمال أول مجلس شورى فى عهد الخديوى اسماعيل ، حيث تعالت أصوات كثيرة بضرورة نشر التعليم لكافة طبقات الشعب . وكان من نتيجة ذلك صدور اللائحة الشهيرة (لائحة رجب) والتى أعادت تنظيم مؤسسات التعليم الحكومية والأهلية . ومن ذلك التاريخ لم تتوقف النداءات المطالبة بتوفير التعليم لكل أطفالنا ، ومازالت السياسة التعليمية إلى يومنا هذا تحاول بلوغ الاستيعاب الكامل لكل أطفالنا .

ولسنا هنا بصدد دراسة تاريخ التعليم ، وإنما هدفنا من الرجوع إليه هو الوقوف على هذه النقلة النوعية فى خط تطور التربية النظامية فى العالم كله . نقلة نوعية تفصل بين تعليم نظامى تموله الدولة وتستأثر به فئات محدودة من الدارسين تمثل صفوة المجتمع وطبقاته الحاكمة ، وتعليم نظامى يمول أيضا من المال العام ولكنه هذه المرة يستقبل فى قاعدته بشكل أساسى ، أبناء الطبقات الفقيرة .

والسؤال الذى يفرض نفسه علينا استنادا إلى التحليل السابق هو :

ما الغايات التى تكمن وراء هذا التحول فى مسار التربية النظامية ؟ ونحن بالطبع لا يمكننا قبول النوايا المعلنة التى ألمحنا إلى بعضها ، أساسا لهذا التحول . أنه من السذاجة أن نقبل مقولة أن الباعث الإنسانى كان المحرك لما أقدمت عليه المجتمعات فى الربع الأخير من القرن الماضى ، من إجبار الناس على تعليم أبنائهم فى مدارس الدولة . إن الإجابة على هذا السؤال ، تلتمس من خلال رصد الممارسات التعليمية هنا وهناك وما ارتبط بها من تغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية . وهكذا اعتمادا على هذا المدخل نحاول إلقاء الضوء على الغايات الحقيقية التى ارتبطت بهذا التحول الجديد ، الغايات الحقيقية ، وليس النوايا المعلنة التى عادة ما تكون من باب التمويه .

٣-١- تأكيد مشروعية امتيازات الطبقات الصاعدة :

وهذه الغاية ترتبط ارتباطا وثيقا ببدء الأخذ بمبدأ تعليم الجماهير وإقرار الإلزام أساسا لتحقيق ذلك . ويسعفنا فى هذا المقام ، لتبين صدق هذا الادعاء ، أن نتأمل تطور التعليم واتجاهه هذه الوجهة فى ظل الجمهورية الفرنسية الثالثة أى فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر . وفرنسا ، كما أسلفنا هى من أول المجتمعات التى عرفت هذا التطور .

ومن الحقائق الثابتة أن فرنسا شهدت بعد اندلاع ثورتها ١٧٨٩م ، صعود طبقة جديدة قوضت قواعد النظام الإقطاعى السابق عليها . هذه الطبقة الصاعدة من التجار وأصحاب المهن الحرة والعسكريين والتى عرفت بالبرجوازية ، كان عليها أن تبرز صعودها وهيمنتها بتلمس أسبابا مشروعة تؤكد حقها فى ذلك وجدارتها به . وقد وجدت هذه الطبقة ضالتها المنشودة فى النظام التعليمى الذى أخذ على عاتقه منذ ذلك الحين ، مسئولية فرز المترددين عليه إلى فئات ، يستمر بعضها فى مراتب التعليم إلى نهايتها حيث يكونون الصفوة ويحتلون المكانة المرموقة التى أهلتهم إليها قدراتهم العقلية المتميزة وجدارتهم . أما الآخرون فيتوقف بعضهم عند

بداية السلم التعليمى حيث لا تسعفهم قدراتهم ، على حين يتقدم غيرهم بعض الشئ صعودا فى السلم دون بلوغ مدارجه العلا بالطبع أى حيث تقف بهم قدراتهم .

هكذا وجدت البرجوازية الصاعدة ضالتها فى التربية النظامية ، تستخدمها أداة تؤكد بها مشروعية هيمنتها واستحقاقها ، ذلك نتيجة لتفوقها العقلى ومن ثم قدرتها على القيادة والسيطرة .

كان من الضرورى إذا كى تكتمل اللعبة ، أن تثبت البرجوازية جدارتها فى مواجهة الطبقات الأخرى . بتعبير آخر كان من الضرورى أن يمر أبناء الطبقات الفقيرة بالتعليم النظامى كى يكونوا بمثابة الشهود على استحقاقهم مكانتهم الاجتماعية وحظهم المحدود من التعليم ، وبالمثل استحقاق الآخرين لامتيازاتهم .

ومن الجدير بالملاحظة هنا ، تزامن هذا التحول نحو انشغال الدولة باستيعاب أبناء الطبقات الفقيرة فى التعليم النظامى مع زيادة الجهود البحثية الرامية إلى تأكيد وراثية القدرات العقلية وعدم تساوى الناس بالتالى فى هذه القدرات . نذكر هنا جهود Gobinau, Galton فى النصف الأخير من القرن التاسع عشر ، التى تابعها من بعدهما "Binet" مع مطلع القرن العشرين . هذه الجهود التى نجحت فى الترويج إلى ادعاء فطرية القدرات العقلية وفى إضفاء أردية العلم على هذا الادعاء ، يسرت مهمة التعليم النظامى فى تصعيد النخبة إلى قمة السلم التعليمى ومن ثم الاجتماعى وتوقف القاعدة العريضة عند المكانة الأدنى. صعود تؤهلهم إليه قدراتهم الموروثة والتى تنتقل إلى أبنائهم من بعد ، وتوقف أيضا يرتبط بمستوى القدرات الموروثة وهى أدنى مما لدى السابقين. هكذا تستمر هيمنة الطبقات الحاكمة بفضل هذه الوراثة البيولوجية المزعومة ، وفى المقابل تستمر تبعية الطبقات الأخرى .

ويتعاظم دور التربية النظامية فى دعم بنية المجتمع الجديد ، حيث أصبح من الضرورى امتلاك مستوى معين من التعليم لاستحقاق المراكز القيادية والحساسة فى كل أجهزة الدولة . ويخلق هذا بالطبع طموحات لدى الطبقات الفقيرة

ويغريها بمحاولات المنافسة للحصول على أكبر قسط من التعليم . ولقد وصفت هذه الظاهرة بالمصطلح الشهير : زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم .

لقد كان من الصعب أن تتكشف هذه الغاية التى حاولنا تحليل مضمونها عند البدايات الأولى لمحاولات تحقيقها . لقد احتاج الأمر مرور عشرات السنين كى يتبلور الوعى بحقيقة ووجهة التربية النظامية وغاياتها الحقيقية لدى البعض ممن تمردوا على الظلم الواقع على طبقاتهم من غيرها من الطبقات . كان علينا أن ننتظر سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية ، لنشهد ما كشفته الدراسات الاجتماعية من حقائق حول النظم الاقتصادية والسياسية والآليات الأيديولوجية التى تسند مشروعيتها ثم كان علينا أن ننتظر الستينيات لنقف من خلال علم الاجتماع التربوى على المضامين الطبقية للتربية النظامية وفضح دعوى الوراثة البيولوجية للقدرات العقلية ، وكيف أن تمثيل الفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمى لا يعبر عن وزن هذه الفئات فى المجتمع من الناحية العددية وإنما يعبر عن مكانتها الاقتصادية وسطوتها السياسية .

وهكذا نرى فى ضوء ما سلف إحدى الغايات المنشودة من وراء التربية النظامية المفتوحة للجماهير هو تأكيد مشروعية الامتيازات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى تتمتع بها الطبقات المهيمنة دون غيرها . وهذه الغاية التى نجح التعليم النظامى فى تحقيقها ، كما أوضحنا ، تكمن خلف محاولات الدول التوابع التى تتخذ دول المراكز نموذجا يحتذى . فالتعليم فى بلدان العالم الثالث كما فى البلدان المتقدمة يحقق هذه الغاية ، ويحتفظ بخصائصه الطبقية التى كشفنا عنها فى التحليل السابق ، رغم محاولات تخليصه منها .

وكما رأينا فى إنجازات التربية النظامية التى احتكرتها النخبة ، يظل غالبية الناس فى كنف التربية النظامية المفتوحة للجماهير مسخرين مبددى الطاقات ، محرومين من تحقيق ذواتهم . ففى الأولى كما فى الثانية تستخدم السلطة المهيمنة التربية النظامية لتسخير الغالبية العظمى وتأكيد تبعيتها للنظام وللمتحكمين فيه .

٣-٢- التطويع الاجتماعى :

ونلمس بروز هذه الغاية بوضوح كبير مع تزايد الأيديولوجيات والنعرات العنصرية . وتمدنا تجربة الثورة البلشفية عام ١٩١٧م بنموذج للتربية النظامية المفتوحة للجماهير تعمل بكفاءة وجد لبلوغ هذه الغاية . غاية تطويع الناشئة كى يكونوا جزءا لا ينفصل عن الكيان الأكبر أى المجتمع وذلك بتشريبهم منذ نعومة أظفارهم قيم وتعاليم الشيوعية .

ولقد نجحت التربية النظامية فى الاتحاد السوفيتى فى بناء أجيال متلاحقة لا ترى إلا ما يقدم لها ولا تستطيع أن تفكر إلا فى حدود العقل الذى تشكل على أساس من المادية الجدلية . أجيال ظلت عشرات السنين تعمل فى ظل قيم الاشتراكية وهى المرحلة التمهيدية لبلوغ المجتمع الشيوعى ، مضحية بالكثير من احتياجاتها الحاضرة انتظارا للغد المنشود .

ولا نعرف فى تاريخ التربية النظامية تجربة تعادل هذه التجربة من حيث نجاحها الكامل فى قولبة أجيال متعاقبة وتنميط تفكيرها وقيمها بل ومشاعرها أيضا. تجربة تفصح عن الإمكانات غير المحدودة للتربية التى تصنع الإنسان على أى صورة شاءت ؛ فإما حر مبدع وإما عبد مكبل بالأغلال .

ولقد كانت ذات الغاية شاغل التربية النظامية فى ظل النظام النازى فى ألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية . هذا النظام ذو النعرة العنصرية المبنية على إدعاء تفوق الجنس الألمانى على غيره من أجناس الأرض ، وامتلاكه القدرات التى تؤهله للهيمنة على أجناس الأرض قاطبة ، استخدم بكفاءة منقطعة النظير التربية النظامية لصناعة الناشئة على أساس من هذه النعرة .

ومرة أخرى هنا نجد أنفسنا أمام نموذج منقطع النظير لتربية نظامية تجعل أولى غاياتها تطويع النشء وصياغته وفق أيديولوجية عنصرية . ولقد بلغ نجاح هذه التربية حد الوصول بالشباب إلى الطاعة العمياء لأى أمر يطلب منه حتى ولو كان التضحية بالحياة بدون سبب معقول . ونعرف ماذا فعلت النازية بعالمنا خلال

الحرب العالمية الثانية نتيجة لأفكارها العنصرية التى زينت لشبابها الموت من أجل إخضاع العالم لإرادة الحزب النازى الحاكم .

ونلمس فى التجربة الألمانية كسابقتها السوفيتية نفس النتيجة . فالإنسان هنا وهناك يطوع كى يسخر لخدمة أيديولوجية أو نعرة عنصرية . تربية تكون تلك غايتها هى السلب تماما لحياة الإنسان والمصادرة على إمكاناته وإهدار حقة فى أن يكون ذاته وأن تكتمل إرادته وينضج عقله المبدع .

وهاتان التجربتان اللتان تجسدان توجه التربية النظامية لتحقيق غاية التطويع الاجتماعى لم تكونا لتنجحا فيما تم فى هذا الصدد إلا فى ظل تحول التربية النظامية من امتياز النخبة إلى حق الجماهير . ففى ظل هذا التحول أعطت الدولة نفسها الحق فى احتواء كل من يولد على أرضها ، تحتويه ولو ضد إرادة والديه لتقوم بصياغة عقله وخلقه وحياته وفق مصالحها . هذا التحول فى خط تطور التربية النظامية يسر للأنظمة الحاكمة امتلاك أخطر أدوات اخضاع الإنسان للسيطرة والتسخير : التعليم الإجبارى الموجه نحو ربط الإنسان بمصير جماعته .

ويسمح التحليل السابق بإدراك الفرق بين مطلب تطويع إنسان ، ومطلب تيسير حياته وسط جماعة يشاطرها الحياة . والخط الفاصل بين هذا المطلب وذاك يمثل أخطر إشكاليات التربية النظامية فى عصرنا . أين تقف حدود التطويع وأين تبدأ حدود تهيئة الإنسان للعيش فى جماعة يشاركها الحياة ؟

ليست هناك إجابة جاهزة على هذا السؤال وإنما نستدعيه كى نثير الوعى به ، ثم نحاول التفكير فيما يمكن أن يمثل إجابة مقنعة له . هذا ما سنحاوله فى الفصل التالى .

٣-٣- استثمار الثروة البشرية :

وهذه الغاية وثيقة الصلة بالتحول الذى ألمحنا إليه وظهور التعليم المنظم المفتوح للجماهير . فالنظام الاجتماعى الجديد الذى أقامته الطبقات الوريثة للإقطاع، تميز بتغيرات عميقة فى بنية الإنتاج ومضمونه وأساليبه . ومن أهم هذه

التغيرات ما عرف بالثورة الصناعية التى اقترنت بنمط الإنتاج الكبير وظاهرة تقسيم العمل والسعى النشط لتأمين المواد الخام اللازمة للمصانع وكذلك فتح أسواق جديدة لتصريف المنتجات . ولا يفوتنا هنا التلميح إلى ارتباط هذه التغيرات بالتوسع الاستعمارى وفرض السيطرة على ثروات الشعوب الضعيفة وربطها بمصالح البلدان ذات النفوذ .

وما يهمنا فى هذا المقام إبراز العلاقة بين التطور الاقتصادى والاجتماعى والاتجاه إلى التصنيع فى البلدان الأوروبية ، واستخدام التعليم النظامى لحسن استغلال الثروة البشرية . هذه الغاية التى نودى بها صراحة ودون مواربة ، تستند إلى التفكير الرأسمالى الذى يهدف إلى تحقيق الربح المادى واستغلال الثروات المتاحة مادية أو بشرية لتحقيق أقصى عائد منها . ومن هنا كانت المناداة لتوسيع فرص التعليم أمام أبناء الطبقات الفقيرة ، عمال المستقبل ، كى يكونوا أكثر قدرة فى التعامل مع الآلات وأكثر استجابة لأساليب الإنتاج الكثيف : تقسيم العمل ، خط الإنتاج ، الأداء المنمط ... إلى غير ذلك .

لم تكن السلطة الحاكمة فى حاجة إذا إلى تغليف هذه الغاية بأية تلوينات أيديولوجية أو علمية ، فالنشء هم ثروة المجتمع ولابد أن تتاح لهم فرصة العطاء الكامل حتى تتزايد ثروة المجتمع ويعم الرخاء . وهو كما نرى منطق لا غبار عليه من الناحية الشكلية ، فمن ذا الذى لا يحب أن يرى مجتمعه مزدهرا يعمه الرخاء .

ولقد أفرز تحول التربية النظامية نحو غاية : استثمار الثروة البشرية ، نمطا جديدا من التعليم لم يكن معروفا قبل التغيرات الاقتصادية ، الرأسمالية ، وانفجار الثورة الصناعية . فلقد ظلت التربية النظامية حتى هذه الثورة ، حبيسة نمط واحد من التعليم ، ونعنى به التعليم النظرى الذى لا يشغل نفسه إلا بتهذيب الأخلاق وتقويم اللسان ليحسن التعبير ... إلى غير ذلك من السمات التى تميز بها المتعلمون الذين لا يجيدون إلا الكلام .

أما النمط الجديد فيجسده التعليم الفنى بأنواعه المختلفة صناعية ، زراعية، تجارية . تعليم يستوعب أساسا أبناء الطبقات الفقيرة ليكونوا عمالا أكثر دربة وأكثر وفاء بحاجات الاقتصاد الرأسمالى . وفى البداية كان مجرد إتقان هؤلاء الأبناء القراءة والكتابة ، يكفى كى يكونوا عمالا مهرة ، ولكن مع التطور دعت الحاجة إلى إكسابهم مهارات جديدة يتطلبها تقسيم العمل والتخصيص فى أداء عمل جزئى يتطلب الإتقان والدقة .

ويحتفظ التعليم النظامى فى كل مجتمعات اليوم ببنية مزدوجة يتجاور فيها التعليم النظرى الوريث للتعليم القديم ، مع التعليم العملى أو الفنى ، دون أن يمثل هذا الازدواج أية مشاكل . فإذا كان النمط الأول يؤهل لمصير يختلف تماما عما يؤهل له النمط الثانى ، فإن ذلك أمر مشروع نظرا لتباين القدرات العقلية لدى من ينتظمون هنا ومن ينتظمون هناك ، ومرة أخرى هنا تلعب أيديولوجية وراثية القدرات العقلية الدور الأساسى فى إضفاء المشروعية على هذه الازدواجية وتبرير قبولها على أنها حقيقة تتفق والطبيعة البشرية .

ونصادف اليوم دراسات تتخذ لنفسها هدف قياس فاعلية التربية النظامية فى تحقيق هذه الغاية الصريحة : استثمار الثروة البشرية . هذه الدراسات تتوحد تحت اسم : اقتصاديات التعليم ، تحاول أن تقدم كشف حساب لإبراز العلاقة بين الإنفاق على التعليم والعائد منه ، بين المدخلات والمخرجات . تماما كما يفعل المحاسبون لضبط ميزانيات المصانع والمؤسسات التجارية .

وحتى الدول النامية التى لم تعرف التربية النظامية إلا منذ سنوات قليلة ، تبنى سياساتها التعليمية على أساس من هذه الغاية الاقتصادية . ويجتهد الخبراء من أبناء مجتمعات المركز ، فى صياغة السياسيات والبرامج التعليمية التى تقدم إلى هذه البلدان بدعوى تمكينها من النمو والخروج من هوة التخلف . ولسنا بحاجة إلى التذكير بما يتحقق من وراء مثل هذه الوصفات (الوصفات الجاهزة) التى تحتشد فيها كل فنون العلم لتدعيم تبعية هذه البلدان وحبسها فى دائرة التخلف الجهنمية .

واتجاه التربية النظامية نحو تحقيق هذه الغاية المادية : تحقيق أفضل استغلال للثروة البشرية ، يجعلها تتعامل مع الإنسان كما تتعامل الأشياء الجامدة . فالمهم هو صياغة من تقوم على تنشئتهم ، ليتحولوا بالتدريب تدريجيا إلى أدوات إنتاج فعالة . وهكذا يتحول الناشئة إلى مجرد أرقام أو أعداد يتم حشدها فى مؤسسات التعليم النظامى وإحاطتها بكل ما ييسر تحولها إلى هذه الصورة .

أين الإنسان فى كل هذا ؟ إن تربية نظامية تكون هذه غايتها الأولى ، لا تفعل شيئا أكثر من سلب الإنسان ذاته وتسخيره لخدمة أغراض هى أبعد ما تكون عن الوفاء بحاجاته الإنسانية . تربية كهذه هى تدمير لأعظم ما فى الإنسان من قوة الروح وإبداع العقل ومن ثم تحويله إلى آلة يتحكم بها الآخرون .

إن استئثار هذه الغاية المادية بكل ما تفعله التربية النظامية ، وخاصة بعد امتلاكها الحق فى صياغة كل أبنائنا دونما استثناء ، يمثل أخطر انحراف فى استخدامها من قبل السلطات الحاكمة .

٤- مأزق تاريخى :

التربية النظامية حينما كانت تختص بها النخبة لم تفعل – كما أبرز التحليل السابق – أكثر من تسخير الإنسان وتبديد طاقاته ، وهى فى ظل تعليم الجماهير لم تخرج عن ذلك . ويشهد عالم اليوم فى مجتمعاته المتقدمة كما فى مجتمعاته المتخلفة ، دخول التربية النظامية أخطر مراحل تأزمها . ففى الأولى شهدت الستينيات تمرد الشباب على التربية النظامية وتنظيم العديد من أطرها التنظيمية وتفريغ مقولاتها الأساسية من كل مصداقية . ولم يقتصر هذا التمرد على فرنسا التى عرفت أعنف شكل من أشكال هذا التمرد وإنما امتد إلى بلدان عديدة فى أوروبا ليعبر إلى الولايات المتحدة الأمريكية أيضا .

وإذا كان التمرد على التربية النظامية والذى بلغ ذروته عام ١٩٦٨ قد عرف باسم الثورة الطلابية ، فإن هذه التسمية لا تعبر عن مضمونه الحقيقى . فهذا

التمرد هو مؤشر لأزمة المجتمع ، أزمة عميقة لا تمس قطاع الشباب وحده وإنما تمتد إلى كيان المجتمع كله لتضعه وبقوة فى مأزق تاريخى .

مأزق تاريخى تدل عليه مظاهر عديدة نلمسها لمس اليد فى المجتمعات المتقدمة : اختفاء الغايات التى تجعل للحياة معنى ، رخاء مادى جاوز إشباع الحاجات إلى التخمة والسأم ، شعور الإنسان المتزايد بالغربة عن مجتمعه وعن كثير من أنماط الحياة الجديدة ، سيطرة القيم المادية على حياة المجتمع وانسحاب القيم الرفيعة والنبيلة ، هجر أعداد كبيرة من الشباب حياة الجماعة بكل ما تزخر به من ألوان التقدم المادى ، والتزام العيش فى جماعات صغيرة تحاول أن تستعيد الحياة البدائية ، تعاظم نسبة المتعطلين ... والقائمة أكبر من أن تستوعبها دراسة ليس هذا موضوعها . وإذا كنا قد شغلنا أنفسنا برصد بعض مظاهر المأزق التاريخى الذى تعيشه البلدان المتقدمة كما تعيشه بدرجات متفاوتة أيضا البلدان المتنامية ، فمرد ذلك أن التعليم النظامى هو فى القلب من هذا المأزق .

وما تفعله التربية النظامية فى مجتمعات المركز كما فى التوابع ، هو تجريد الإنسان من القوى التى يستطيع اكتسابها بالفعل ، والتى يمكن لها تيسير هيمنته على حياته وإعطائها وجهتها الحقيقية . تربية لا تفعل أكثر من تسخير الإنسان لخدمة أغراض آنية ومصالح مادية وأهداف أيديولوجية ، مضحية بذلك بالتربية الحقيقية القادرة على بناء الإنسان وإكسابه القدرات التى تجعل منه خليفة الله على أرضه . أن غايات التربية النظامية فى ظل تعليم النخبة وغاياتها فى ظل تعليم الجماهير ، تلتقى – كما بينا فى تحليلنا السابق – حول محور واحد هو التضحية بالإنسان لصالح خيارات تفرضها الطبقات الحاكمة لتحقيق مشروعها الاقتصادى والسياسى . ولما كان هذا المشروع يبدو – بفضل الآليات الأيديولوجية وغيرها ، معبرا عن مصالح المجتمع ككل ، فإن التربية التى تتوفر على تحقيقه من خلال بناء الإنسان تصبح مبررة مهما كان مردودها .

والمأزق التاريخى الذى تمر به التربية فى المجتمعات المتقدمة ، تعرفه المجتمعات المتنامية بدرجات متفاوتة . ومجتمعنا باعتباره واحدا من هذه المجتمعات الأخيرة يمثل حالة متقدمة لأزمة التربية فى بلدان العالم الثالث . فتربيتنا النظامية فى الوقت الحاضر هى تربية تسخير للإنسان من أجل ذات الغايات التى اجتهدنا فى رصدها وإلقاء الضوء عليها فيما سبق . بل والأخطر من ذلك أن الغايات التى انتظمت ممارستنا التربوية ، ، فقدت الكثير من قوة جذبها حتى يبدو الأمر وكأننا بلغنا حالة من التشبع تجعل عملنا التربوى يجرى بلا وجهة أو قصد أو غاية .

وتربيتنا النظامية اليوم لا تفعل أكثر من تطويع النشء كى يقبل الأمر الواقع ويتعامل معه فى سلبية تامة . وكيف يختلف الأمر عن ذلك وقد خضع هذا النشء على مدى سنوات التعليم لتدريب منظم على تقبل ما يلقى إليه ، والإنصياع لمعايير النجاح المدرسى حتى ولو خالفت أبسط الحقائق وأوضحها ، ثم إظهار ما يريد لنا التعليم إظهاره وإخفاء ما دون ذلك .

وتربيتنا النظامية بوضعها الراهن تقصر عن إكساب الإنسان أهم القدرات العقلية التى تلزم كى يكون الإنسان قوة دفع لتغيير حياته وحياة مجتمعه . وكيف يكون الأمر غير ذلك وهذه التربية لا تفعل أكثر من تدريب للذاكرة وهى قدرة واحدة من بين قدرات عديدة يمكن للإنسان امتلاكها . ذاكرة ينتهى عملها حينما نفرغ من التعليم ونبدأ الحياة العملية حيث لا تسعفنا مكنونات هذه الذاكرة بشئ ذى قيمة .

وتربيتنا النظامية لا تشغل نفسها بتزكية نفوس أبنائنا ولا بصحتهم النفسية . وكيف يمكن أن يختلف الأمر عن ذلك والعمل التعليمى كله محكوم بشبح الامتحان وما يثيره فى النفس من قلق وخوف واستثارة وحث على النفاق والتظاهر وإخفاء حقيقة ما يدور فى أعماقنا .

وتعليمنا النظامى لا يكترث بما ينبغى تأصيله من سلوك أبنائنا ولا بالقيم التى ينبغى أن تنتظم هذا السلوك . وكيف لا يكون ذلك ، ومعيار النجاح الوحيد هو أن نحصل على أعلى الدرجات بما نثبته على الروق من مقدرة على استدعاء ما حفظت ذاكرتنا .

وتربيتنا النظامية تتجاهل متطلبات النمو الجسمى وضرورة سلامة الجسم. وهى لا تستطيع غير ذلك حيث لا اهتمام فى داخل المؤسسات التعليمية إلا بالكلام والإصغاء ثم إعادة الكلام مع ما ينتظم ذلك كله من جلوس مرهق ، وزحام خانق ...

ولكى تكتمل ملامح هذه الصورة لتربيتنا النظامية باعتبارها أداة تسخير للإنسان لابد أن نأخذ فى اعتبارنا علاقة هذه التربية بمجتمعنا . والحقيقة أنها قطيعة أكثر منها علاقة ، والمظاهر الدالة على ذلك كثيرة ؛ ما يظفر به المتخرجون فى التعليم من معلومات ومهارات لا يجيب على حاجات سوق العمل ، ما يلقنه المتعلمون من مثل ومبادئ يخالف واقع الحال ، المتخرجون فى التعليم أكبر بكثير من قدرة سوق العمل على استيعابهم .

صورة أمينة لحاضر نعيشه كلنا ، وهى رغم قسوتها لا ينبغى أن تفت فى عضدنا أو تصادر على وعينا بإمكانية التغيير . إننا نحتاج إلى مراجعة شاملة لأوضاع مجتمعنا وهو المدخل للوقوف على ما ينبغى لنا تحقيقه فى كل مجال . والتربية النظامية التى تمثل شاغلنا وهمنا الأساسى ، واحد من أهم المجالات التى تبدأ به هذه المراجعة . وحسبنا بعد وقوفنا على قصور تربيتنا النظامية أن نتحول فى الفصل التالى بأنظارنا إلى ما يجرى حولنا فى العالم من تحولات غير مسبوقة نلمس آثارها فى مختلف الأصعدة وتكاد تعيد صياغة توازنات مجتمعنا . وهى تحولات تجعل من المأزق التاريخى الذى تحدثنا عنه فى نهاية هذا الفصل ، عتبة يطل منها مجتمعنا على مستقبل مجهول .

الفصل الثامن

العولمـة
التحولات والتحديات

يؤكد تناولنا لهذا الفصل ، خاصية النسق الفلسفي المعاصر والتي تجعل منه نسقا دائم التجدد كي يستوعب المتغيرات الجديدة ويتخلص من الجمود . ولذا لم يكن بوسعنا – ونحن بصدد إعادة النظر في مضمون هذا الكتاب الذي سبق نشره في بداية التسعينات من القرن الماضي – أن نتغافل عن التحولات المذهلة التي يمر بها عالمنا اليوم وتوصف عادة بالعولمة . وذلك لسبب بسيط هو أن هذه التحولات تحدث آثارا مدمرة في مجال تربية الناشئة ناهيك عن تأثيرها المدمر أيضا بالنسبة لمجالات أخرى كثيرة .

وعلى ذلك فإن هذا الفصل يحاول رصد أهم التحولات المرتبطة بظاهرة العولمة وخاصة تلك التي ترتبط آثارها بعملية بناء البشر فما دمنا بصدد صياغة مشروع فلسفة تربوية . وما دمنا في هذا الباب من الكتاب ننشغل بتلمس ما ينبغي أن يكون لهذه الفلسفة من غايات ، فإنه من الضروري أن نقف على إفرازات العولمة التي ينبغي الوعي بها كي تتمكن التربية من تحصين الناشئة وإكسابهم مهارة السيطرة على حياتهم المهددة بالخطر .

ويلمس كل إنسان اليوم ، كيف تحول عالمنا إلى قرية صغيرة تجوبها التيارات المعولمة من أقصاها إلى أقصاها ، وتتغير فيها دون توقف ثوابت كانت إلى عهد قريب أشبه بالمقدسات التي لا يمكن المساس بها . في ظروف عالم ، هذه خصوصياته الراهنة ، يكون من غير الممكن أن نقف مكتوفي الأيدي أو نكتفي بمشاهدة ما يحدث حولنا . هذا الفصل إذا يعبر عن موقف نؤمن به وهو أن ما يجرى حولنا من تغيير وما يتأثر به مجتمعنا نتيجة لهذا التغيير ، تدبير بشر يمكن مواجهته بتدبير بشر .

١ـ رأسمالية سوقية :-

ولابد لنا أن نفهم من البداية الصفة : سوقية بالمعنيين الأصلي والمجازى، فأما معناها الأصلي الذي ينصرف إليه الذهن مباشرة فهو أن الرأسمالية المعنية هنا ترتبط بآليات السوق وبالقوانين الحاكمة لحركته : العرض والطلب ، المنافسة، الربح والخسارة ، التمويل .... إلى آخره .

أما المعنى المجازى – وهو أيضا سهل الإدراك – فيعنى أن الرأسمالية المقصودة هنا تتصف بالانحطاط وتستند إلى قيم وضيعة هي ذات القيم آلتي تحكم سلوك من نصفهم بالسوقية في التصرفات . وسوف تتضح دقة استخدام صفة السوقية للتعبير عن الرأسمالية المهيمنة اليوم في عالمنا الذي بدأ ألفيته الثالثة منذ ما يقرب من عامين ، وذلك من خلال رصدنا لمعالم هذه الرأسمالية .

ولا يمكننا ونحن بصدد رصد معالم الرأسمالية الحالية ، أن نغفل التعرف إلى جذورها الأولى ، فالرأسمالية الحالية لم تأت من فراغ وإنما هي لحظة في تطور الرأسمالية التي ورثت الإقطاع في أوربا وفى غيرها بعد نجاح الثورة الفرنسية قبل نهاية القرن الثامن عشر .

١-١- الرأسمالية الأولى : الرأسمالية الحالية إذا امتداد لرأسمالية القرنين الثامن عشر والتاسع عشر والتي قامت على التجارة والصناعة ووضعت اللبنات الأولى لاقتصاد السوق ونجحت طوال القرن الماضي في إقامة مجتمع الحداثة الذي يمر اليوم بهذا المنعطف الخطير المسمى بالعولمة ليدخل بالعالم إلى مجتمع ما بعد الحداثة

وفى إطار فصل صغير كهذا ، نجد أنفسنا مضطرين إلى الإيجاز الشديد كي نلم بما نريد إلقاء الضوء عليه من خصوصيات الرأسمالية الحالية ، لذا فنكتفي بالتلميح والمس الخفيف للمقومات الأساسية دون الغوص في التفصيلات .

لقد اعتمد نجاح الرأسمالية الأولى التي ورثت الطبقة الإقطاعية على عوامل كثيرة يأتي في مقدمتها وعلى رأسها : استعمار وإذلال ونهب شعوب الأرض قاطبة وهو ما عرف بالاستعمار ولم يكن بوسع الطبقة الرأسمالية الجديدة إن تحقق التقدم المادي المشهود به ، دون تراكم رأس المال الذي وفرته مصادر المواد الأولية اللازمة للصناعة أي المواد الخام الرخيصة في البلدان المستعمرة والتي تظل في نفس الوقت أسواقا مفتوحة تستقبل موادها بعد تصنيعها بأسعار عالية .

وفى داخل المجتمع الرأسمالي الأول ، تهيأت ظروف التحول نحو التصنيع وتوفير أفضل ظروف للإنتاج : أيدي عاملة رخيصة ، ساعات عمل طويلة ، أجور متواضعة . ويحفظ التاريخ لنا كيف أن الرواد الأول للرأسمالية الصناعية نجحوا فى استغلال قوة عمل الأطفال والنساء بأجور زهيدة وإرغامهم على العمل فى ظروف قاسية أوصلت الكثير منهم إلى دفع حياته ثمنا للعمل فى المصانع الجديدة وإفساد صحتهم باستنشاق عوادم الفحم والعيش فى مساكن مزدحمة سيئة التجهيز وتناول وجبات فقيرة .... إلى غير ذلك مما يضيق المقام عن سرده .

وقد ارتبط ظهور الرأسمالية الأولى بتزايد الحركات العمالية المطالبة بتصحيح أوضاع العمال : تحسين ظروف العمل ، زيادة الأجور ، توفير الرعاية الصحية ، التأمين ضد البطالة والمرض وإصابات العمل .... إلى غير ذلك مما تجسد فى مؤسسات عمالية كالروابط ، والاتحادات والنقابات والأحزاب .... إلى آخره .

ومن بين العوامل ذات الأثر الفعال فى دعم نجاح الرأسمالية الأولى ، التعليم النظامى الذى بدأ ينتشر بفضل تبنى مبدأ التعليم الإجبارى أو الإلزامى . فهذا المبدأ الذى صبغته الرأسمالية بالصبغة الإنسانية حينما أكدت أن منطلقه هو الحرص على تعليم أبناء الشعب ورفع مستوى ثقافته ، يترجم فى الحقيقة عن حرص الرأسماليين الأول على توفير أيدى عاملة متعلمة تستطيع ان تتعامل بشكل

سليم مع معدات وآلات المصانع وتستطيع ان تفهم التعليمات وتنفذها بدقة . وبالطبع كان التعليم النظامى يتطور وتتسع أنواعه وفق حاجات المجتمع الرأسمالى إلى الأيدى العاملة الأكثر دربه والأدق تخصصا .

وكما كان الحال مع الخدمات الأخرى : صحة ، رعاية اجتماعية مواصلات عامة ، إسكان .... إلى آخره ، كان التعليم أحد المجالات التى توجه إليها الرأى العام مطالبا بتحقيق تكافؤ الفرص فيها والأخذ بمبدأ المجانية وتحقيق المساواة بين تعليم الذكور والإناث ..... إلى غير ذلك من المطالب ذات التلوينات الديمقراطية .

كما ارتبط نجاح الرأسمالية الأولى بوجود الدولة القوية التى يسندها جيش حديث التسليح دوما ومؤسسة أمنية داخلية تملك آليات قمع فعالة . هذه الدولة تعبر عن مصالح الطبقة الرأسمالية أصدق تعبير ومن ثم فهى يدها التى تبطش بها وقلبها الذى يضخ الحياة فى كل شبر من ارض الوطن ، وهى المنفذ لإرادة هذه الطبقة وتحقيق أحلامها على المستوى الداخلى والخارجى .

١-٢- الرأسمالية الحالية : ونتوقف عنوة عن مواصلة رصد خصوصيات الرأسمالية الأولى التى تحتاج إلى مؤلف مستقل لنمضى الآن إلى محاصرة خصوصيات الرأسمالية المهيمنة الآن وهى تختلف عن الرأسمالية الأم فى الدرجة والنوع .

وأول خاصية تشد الانتباه تتمثل فى كون الرأسمالية الحالية رأسمالية بلا وطن محدد ، وإذا شئنا الدقة قلنا أنها رأسمالية تجعل من العالم بأثره وطنا لها . وهذه الخاصية تترجم عن نفسها فيما يعرف اليوم بالمؤسسات المتعدية الجنسية أى الشركات والبنوك والمصانع التى تؤول ملكيتها لأفراد من جنسيات متنوعة لا يقيمون بالضرورة فى البلدان التى تنشأ فيها هذه المؤسسات . هذه الكيانات الاقتصادية العتيدة تمثل اليوم فى قلب عالمنا إمبراطوريات مالية مستقلة فى حركة أموالها وفى إنتاجها وفى كل تصرفاتها .

هذه الكيانات تتحكم فى اقتصاد العالم بأثره وتعتمد على حركتها الأسواق المالية فى مشارق الأرض ومغاربها . وتبلغ الأموال التى توظفها هذه الكيانات وتستحوذ عليها نصف دخل العالم كله . وهذا الدخل الذى تسيطر عليه هذه الكيانات يتحكم به كما ورد فى كتاب " فخ العولمة " ٢٥٨ مليارديرا !!!

والخاصية الثانية للرأسمالية السوقية المهيمنة اليوم تتمثل فى التقلص التدريجى والمنتظم للقوى العاملة التى تنهض عليها المشروعات الرأسمالية صناعية وتجارية .

وفى المؤتمر الذى انعقد فى أواخر عام ١٩٩٥ م فى فندق (فيرمونت) فى سان فرانسسكو وحضره المهيمنون على رأس المال الذى يمتلكه عالمنا اليوم، انتهى المشاركون إلى أن القوى العاملة المطلوبة فى السنوات القليلة المقبلة هى ٢٠ % فقط من مجموع سكان الأرض!!! . أما الباقى ٨٠% فلا عمل لهم ولا حاجة للمشروعات الرأسمالية إلى مشاركتهم .

هذه الخاصية المرتبطة بالتطور التكنولوجى للمجتمع الرأسمالى وهى إحالة أربعة أخماس سكان الأرض إلى كم من البشر لا عمل له ولا حاجة إلى وجوده أصلا ، نلمس تحققها فيما يعلن من حجم العاطلين فى مختلف بلدان العالم المتقدم والمتخلف . لكن المثير فى وجود هذه المشكلة الإنسانية الرهيبة هو عدم انشغال القلة المهيمنة على اقتصاد الأرض بها . ولقد حاول أحد المشاركين فى المؤتمر المذكور (بريجنسكى) مستشار الأمن الأسبق فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ان يطرح حلا لمشكلة : سكان الأرض العاطلين ، فاقترح أن يوفر لهم نوع من التلهية يجمع بين : التسلية المخدرة والإطعام بما يكفى الحاجة !!! وهذا النوع من التلهية أعطاه اسم : Tittytainement ، وهى كلمة صكت من كلمتين Tits (حلمة الثدى) Entertainement (تسلية) .

وفى الحقيقة لقد سبقت الحكمة الشعبية المصرية مستر (بريجنسكى) فى اكتشاف هذا الحل السحرى حينما راجت الأغنية الشعبية المليئة بالدلالات ذات

الصلة بشواغل التلهية والتسلية : " خذ البزة واسكت ، خذ البزة ونام .... إلى آخر كلمات الأغنية التى تفصح عن خفة الروح المصرية والدعابة المليئة بالعمق والتلميحات الذكية .

أما الخاصية الثالثة والتى ترتبط بالتطور الرأسمالى السوقى فتتمثل فى حرص العصابة المهيمنة على اقتصاد العالم وتعمدها إضعاف الدولة لحساب الرأسمالية فى كل مجتمع من المجتمعات المستهدفة بالعولمة أو الهيمنة . فمع مطلع كل يوم نشهد فى كل بلدان عالمنا ، إعلان الحكومات عن تخليها وتركها وظائف ومسئوليات كانت من صميم واجبات الدولة .

توفير العمل لم يعد مسئولية الدولة ، وكل فرد يسعى بمعرفته وعليه أن يشق طريقه وسط هذه الغابة المليئة بالوحوش وهى سوق العمل . ولن نستطيع أن نحصر كم المسئوليات التى تخلت عنها الدولة وتلك التى فى الطريق إلى ذلك ، ويكفى أن نشير إلى هذا السيناريو الذى يتكرر هنا وهناك كل يوم ، سيناريو الخصخصة أو تمكين رأس المال الفردى من اقتصاديات المجتمع . والمأساة أن هذه الخصخصة تتم فى كثير من المجالات بامتصاص دم الطبقات الفقيرة وذلك حينما يمكن الرأسماليون الأفراد من المال العام ليبنوا صروحهم ومشروعاتهم الخاصة .

ولا ينجو التعليم من الأثر السلبى الذى يرتبط بوجود وتعاظم الخاصية السابقة ، وإن تم ذلك بشئ من الكياسة والتغليف واستخدام الأقنعة . فاليوم يتجه التعليم – لم تعد الرأسمالية الجديدة كما كانت أمها فى حاجة إلى القوى العاملة المتعلمة – إلى الخصخصة التى ستتطور حتما فتحتل المؤسسات التعليمية الخاصة المكانة الرئيسية فى مجال التعليم الذى تحكمه بداية ونهاية حاجات السوق . أما التعليم العام القومى فمآله إلى الاضمحلال والتردى تدريجيا وهو ما يتناغم كتطور مع ما تتجه إليه الدولة من تقلص لأدوارها ومسئولياتها .

وتطور الرأسمالية السوقية الذى نحاول رصد أهم معالمه فى هذا الموضع، يصل بنا اليوم إلى حد السماح للرأسماليين أن ينشئوا فى أوطانهم ولحسابهم الخاص جزر فى قلب مجتمعاتهم تنعزل عما يحيط بها تماما وتكون لهم بمثابة ملاذات يحتكرونها وأسرهم للسكنى والتسلية . والأدهى من كل ذلك أن تمتلك هذه الجزر شرطتها الخاصة التى لا تسمح لأحد من الاقتراب .

وخاصية رابعة لا تقل خطورة عما سبقها ، تتمثل فى حرص العصابة المهيمنة عالميا على اقتصاد الأرض وسعيها لإجهاض كل إمكانات التنمية فى المجتمعات النامية وهى تسمية لم يعد لها معنى . فالأسواق فى هذه الدول لابد أن تفتح أمام منتجات (الدول) الرأسمالية السوقية أى الكيانات والمؤسسات والشركات التى تكون الصرح الرأسمالى العتيد الذى يهيمن عليه عتاة الرأسمالية السوقية ، ولابد أن تسقط هذه الدول كل إجراءات الحماية لصناعتها الوطنية ولابد أن تدخل المنافسة أى تتوقف عن الإنتاج وأنا لها أن تسلك مسلكا آخر . وكما سبق أن قلنا لا يمكننا ان نستطرد أكثر من ذلك نظرا لاختلاف شاغلنا الأساس عن شواغل الطرح الإقتصادى العميق للرأسمالية السوقية . وعلى ذلك نتجه باهتمامنا إلى رصد تحول أساسى آخر فيما يعرف اليوم تحت اسم العولمة .

٢- إمبريالية مقنعة :-

والتحول الثانى الكبير الذى يمكن رصده اليوم بجلاء واعتباره أحد معالم العولمة هو خضوع دول عالمنا إلى نوع من الهيمنة الإمبريالية الصريحة . إمبريالية تحتفظ بأهم خصائص الحركة الاستعمارية التى بدأت مع ظهور الرأسمالية وإن اتخذت لنفسها أشكالا جديدة . وحتى ندرك حقيقة هذا الإدعاء ، نميز فيما يلى من تحليل بين الهيمنة القديمة أى الحركة الاستعمارية والهيمنة الجديدة .

٢-١- الاستعمار القديم : الهيمنة بالإحتلال العسكري

ذكرنا فيما سبق ان الرأسماليه الأولى . أفررب ووظفت آليه للهيمنه على دول العالم تمثلت فى استعمار أراضيها عن طريق إحتلالها بقوة السلاح وإخضاع شعوبها لإرادة المستعمر وكلنا يذكر هذا النوع من الهيمنة السافرة على مقدرات الشعوب ، ونعرف أن دولة واحدة (المملكة المتحدة) إستولت على ما يقرب من نصف مساحة هذا العالم حتى أنه أصبح من أسمائها المشهورة الدولة التى لا تغرب عنها الشمس .

ولا ننسى كيف ناضلت الشعوب التى خضعت للاستعمار وبذلت من التضحيات كى تحرر أراضيها وإرادة شعوبها على مدى عشرات السنين ولا ننسى كيف استخدمت الدول المستعمرة آلاتها الجهنمية فى قهر حركات التحرر والتنكيل بالمناضليين والأحرار ونذكر أيضا ان الاحتلال والهيمنة لم يستهدف فقط اقتصاد المجتمعات الخاضعة وإنما استهدف أيضا ثقافتها وأهم من ذلك كله أستهدف الإنسان ومن ثم سيطر على التعليم ووجهه بما يجعل هذا الإنسان خاضعا ضائعا مستسلما لإرادة المستعمر ، يفكر كما يريد له ويسلك وفق ما يخطط بل وفى أحيانا كثيرة أنساه لغته الأصلية وجعله ينطق بلغة المستعمر وفى ذلك ما فيه من محو للهوية الثقافية وإضعاف للانتماء .. إلى غير ذلك

ومن المعروف تاريخيا أن المد الإستعمارى السافر لم يكن قاصرا على إنجلترا وحدها وإنما شاركتها فيه الدول الأوروبية المتقدمة صناعيا والمشكلة للرأسمالية الأولى : فرنسا ، ألمانيا ، إيطاليا ، هولندا ، بلجيكا ونلاحظ هنا غيبة الولايات المتحدة الأمريكية من الساحة الإستعمارية حيث لم تكن قد انتهت بعد وقت إزدهار الحركة الاستعمارية ، من ترتيب أوضاعها الداخلية واستيعاب آثار الحرب الأهلية أو ما يقال عنه حرب الإستقلال

وانحسار المد الإستعمارى والاحتلال العسكرى لبلدان العالم ، الذى بلغ ذروته بعد الحرب العالمية الثانية ، لم يترتب عليه إنهاء الهيمنة الرأسمالية على

مقدرات هذا العالم . فبعد حصول الدول المستعمرة على استقلالها ، ظلت مرتبطة بالدول الاستعمارية التى أذلتها وذلك بفضل ما نجحت فيه هذه الدول الأخيرة من إحداث تغيرات جذرية وهيكلية فى البنيات الاقتصادية لهذه البلدان المستعمرة التى ظلت تعتمد على البلدان ذات الهيمنة الاستعمارية فى الحصول على الغذاء والسلاح بل والمعونات المادية والمعنوية . ونستطيع ان نقول بأن الهيمنة الرأسمالية على العالم عرفت شيئا من الانكماش نتيجة لنجاح كثير من حركات التحرر التى حصلت على دعم الكتلة الاشتراكية بزعامة الاتحاد السوفيتى ، مستفيدة أيضا من الحرب الباردة القائمة بينه والعالم الغربى بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية .

ومع سقوط الاتحاد السوفيتى وتحوله من جديد إلى مجتمع رأسمالى فقير بالقياس إلى الكيانات الرأسمالية العتيدة المهيمنة على اقتصاد العالم ، بدأت الرأسمالية تستعيد نفوذها ومواقعها القديمة دون أن تضطر إلى استخدام القوة المسلحة . ونشهد الآن هيمنة مقنعة لكنها أقوى بكثير فى مردودها من الإمبريالية والاحتلال السافر .

٢-٢- الاستعمار الجديد : ونظرة على أوضاع العالم اليوم والعلاقات التى تربط بين الدول الضعيفة والدول القوية اقتصاديا وعسكريا ، تسمح لنا بان ندرك واقعا مفجعا . فالدول المستقلة والتى هى أعضاء فى هيئة الأمم المتحدة والمعترف لها بالسيادة والاستقلال ، هى فى واقع الأمر دول خاضعة تابعة لا تملك من أمرها شيئا . والخطير فى كل ذلك ان دولة واحدة هى الولايات المتحدة الأمريكية تمسك بمقدرات دول العالم وتوجه سياساتها وفق ما تريد دون أن تستخدم القوة المسلحة إلا فيما ندر وفى الحالات التى تظهر تمردا أو رفضا لهيمنتها .

عالمنا الذى نعيش فيه إذا يسيطر عليه قطب واحد يأمر قادته فيطيع الباقون الذين لا يملكون إلا الطاعة والانصياع لا يشذ عن ذلك الدول الاستعمارية ذاتها كانجلترا وفرنسا وغيرها فكل هذه الدول برغم ما تملكه من ترسانات حربية واقتصاد متين تسير فى ركب الدولة الأم وتأتمر بأمرها . ولعلنا نشهد اليوم بأعيننا

التوازن الذى يعرفه عالمنا وكيف أن الولايات المتحدة الأمريكية هى الممسكة الوحيدة بزمام هذا التوازن الذى يجعل دول العالم كله تابعة لإرادتها وسياساتها مهما تناقضت .

وتهيمن الدولة الوحيدة عسكريا على الكرة الرضية من خلال التواجد المشروع لقواتها المسلحة فى كل بقاع الأرض . وجود مشروع تنظمه اتفاقات ثنائية بينها وبين الدول المستضيفة لقواتها وهو تعبير لطيف تختفى وراءه التبعية والإرغام والاستسلام . ومعظم الدول التى توجد بها قواعد عسكرية أمريكية لا تستطيع فى الحقيقة ان تنهى وجود هذه القواعد بل لا تستطيع أن تمنع استخدامها كما تريد صاحبتها . والكلمة الصحيحة التى تعبر عن وجود هذه القواعد فى بلدان العالم المستضعفة هو أنه استعمار مقنع يتستر خلف اتفاقيات شكلية .

وتتوحد مصالح الدولة القطب ومصالح العصبة المهيمنة على اقتصاد العالم ومن ثم تكون القوة العسكرية الرهيبة التى تملكها أمريكا ، آلة تحركها إرادات أفراد هذه العصبة ومنهم أمريكيون كثيرون بالطبع . ظرف تاريخى فريد يعرفه عالمنا اليوم تتلاقى فيه إرادات الرأسماليين العتاه المالكين لثروة الأرض والمتحكمين فى نفس الوقت فى أكبر قوة عسكرية عرفها تاريخ العالم حتى اليوم . وفى مثل هذا الظرف التاريخى يكون من الطبيعى أن تتحول هيئة الأمم المتحدة إلى هيئة الولايات المتحدة ، ويصبح الخروج على السياسات التى تفرضها الدولة القطب هو خروج على الشرعية الدولية يعرض صاحبه إلى الخطر الجسيم ، وليس هناك إلا القبول الكامل لهذه السياسات و إلا الضرب المميت الذى يصل إلى حد الإفناء المتعمد لمن يقاومها .

وفى ظل هذا الظرف التاريخى الذى يتجه بالعالم إلى أن يتحول تدريجيا إلى مقاطعات خاضعة لإرادة القطب الواحد المحكوم بالحاجات الاقتصادية المحضة وتحقيق مزيد من الثروة ومزيد من التقدم المادى والتكنولوجى ، تنشأ الحاجة إلى التنميط الثقافى للشعوب كى تترسخ القيم السوقية أو قيم السوق . وحتى يتحقق هذا

التنميط كان لابد من وجود آلة تعتمد عليها الرأسمالية الجديدة ، آلة تثبت قيم الرأسمالية المتوحشة وترسخ معاييرها وتسيد رؤاها وخياراتها . والتحليل التالى يحاول إلقاء الضوء على خصوصية هذه الآلة ومدى نجاحها .

٣- الشرعية الدولية أو الإرهاب الفكرى :-

والهيمنة العسكرية والاقتصادية التى أفردنا لرصدها ما سبق من تحليل ، لا تتضح بجلاء إلا إذا وعينا بعدها الثقافى . فالرأسمالية الجديدة رغم تردى أفكارها وتهافت قيمها وإنحباسها فى تلبية الحاجات المادية وشره الممسكين بالثروة الذين لا يعرفون غير المكسب والخسارة ويدوسون بإقدامهم كل ما عدا ذلك ، لابد لها من ثقافة تشكل على أساسها العقول والأخلاق فى البلدان كلها كى تضمن الاستقرار والاستمرار . فما هى هذه الثقافة ؟ .

٣-١- الثقافة الكونية : وتتحدث أدبيات العولمة عن ثقافة كونية تنتشر اليوم فى كل أنحاء العالم عبر آلة الإعلام الجهنمية التى تهيمن عليها الرأسمالية الجديدة ، والتى تبث وسائلها عبر الأقمار الصناعية لتغطى كل شبر من الكورة الأرضية . هذه الثقافة الكونية هى فى نهاية التحليل ثقافة العم سام ، ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية التى نعرفها اليوم بكل ما تحمله من قيم السوق المادية وما تروج له من معايير الحكم على الأشياء وما تروج له من تفضيلات وخيارات . وتتعاظم قدرة وسائل نشر هذه الثقافة كل يوم ويكفى أن نتأمل ما تحققه شبكة الإنترنت اليوم من نشر لهذه الثقافة الواحدة ذات الوجهة الاستعمارية المنمطة

ولا يتوقف نشر هذه الثقافة فقط على أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة وإنما يستند أيضا إلى العمل المباشر المعتمد على عملاء الرأسمالية الجديدة الذين يوفدون فى مهام ثقافية إلى مختلف البلدان . هؤلاء العملاء يكونون موكلين بمراجعة البرامج الثقافية لتنقيتها وتخليصها من كل مضمون يشتمون فيه

تعارضا وقيم الثقافة الكونية . وأخطر من ذلك يقومون بمراجعة برامج التعليم ومحتوى المقررات الدراسية لتحقيق ذات الغرض ، وبالطبع يتخذ ذلك أشكالا عديدة : بحوث مشتركة ، معونة تعليمية ذات أهداف محددة ، محتوى تعليمى نموذجى ، معونة مالية للإنفاق على تدريب ، منح لاستقدام وطنيين إلى البلدان المتقدمة ...... إلى غير ذلك من صيغ .

ولا يتوقف الأمر عند ذلك بل تتعمق الهيمنة الثقافية لتصل اليوم إلى المعتقدات الدينية للشعوب حيث تتم المطالبة صراحة بإعادة النظر فى التفسيرات القائمة والمعمول بها كى يتم تخليصها من العناصر التى تعتبرها الرأسمالية الجديدة مضادة للثقافة الكونية التى ترمى إلى توحيد العالم . وكل من يتصدى لهذه الهيمنة الثقافية أو إذا شئنا الدقة هذا الإرهاب الثقافى الذى يرفض كل ثقافة تختلف معه ، يوصف بأنه من دعاة الأصولية ويعنون بها العنصرية والجمود والتخلف .

ولكن هذه الثقافة الكونية برغم جبروت الآلة السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التى تسندها ، لا يمكنها أن تحقق أهدافها من التغلغل إلى نفوس الناس فى كل بقاع الأرض ، وذلك لسبب بسيط هو تجاهلها لأهم قانون فى انتشار الفكر والقيم وهو اقتناع الناس بالمضمون الثقافى الذى يروج له بالأفكار التى يقوم عليها والقيم الثاوية فيه . إن هذه الثقافة رغم انتشارها الظاهرى لا يمكنها أن تتجاوز السطح ولا يمكنها ان تدخل إلى نفوس الناس إلا إن كانت مقنعة لهم وتقدم بالفعل بديلا لما يملكونه ، أقصد ثقافتهم الخاصة .

٣-٢- الخصوصية الثقافية : الثقافة الكونية إذا لا تعمل فى فراغ، وهى أصعب بكثير فى تغلغلها وانتشارها من مبادىء وصيغ الاقتصاد المعولم . فكل بلدان العالم تمتلك ثقافات تعبر عن ماضيها وحاضرها ومستقبلها ، لكل بلد خصوصيته الثقافية : لغته ، قيمه ، عاداته ، معتقداته .... إلى غير ذلك من المكونات الثقافية المعروفة .

وإذا كانت الرأسمالية الجديدة قد نجحت بالفعل فى اختراق البنيات الاقتصادية لدول العالم وأحكمت قبضتها عليها وأمسكت بزمام تطورها فى المستقبل ، فإنها – برغم ما ترصده من أموال وإمكانات – بعيدة عن الهيمنة الثقافية . ولا ينبغى أن نفهم من ذلك انعدام الخطر الذى يتهدد الخصوصيات الثقافية لبلدان العالم، فهذا الخطر قائم ولابد من أخذه مأخذ الجد ، فالأجيال الجديدة التى تبنى فى ظل الثقافة الكونية العاتية التى تصل إليها عبر منافذ عديدة ، يمكن ان تتحول مع الأيام إلى قوى اجتماعية مدعمة للمد الرأسمالى الجديد والانصهار فى حركة العولمة والانتهاء بفقدان الهوية والانتماء إلى وطن بعينه .

والجدل القائم الآن والذى لم يصل بعد على درجة الصراع بين الثقافة الكونية والخصوصيات الثقافية لبلدان العالم ، يظل محكوما فيما يتعلق بالمؤتلف الذى ينفض إليه ، بقدرة القوى الاجتماعية الواعية بخطر الاستسلام للهيمنة وقبول العولمة باعتبارها تحولا طبيعيا فى خط تطور البشرية . ونمسك هذا الخيط الدقيق الذى يفصل بين التبعية والاستقلال بين الوعى وانعدامه ، نمسكه ونتشبث به باعتباره بداية التعامل التاريخى مع العولمة .

٤- العولمة تدبير بشر :-

فى ضوء ما تقدم من تحليل مكثف لما يعرفه عالمنا اليوم من تحولات أفرزها تطور الرأسمالية وما ارتبط بهذه التحولات من تحديات خطيرة تتهدد إنجازات البشرية ونضالها عبر القرون من اجل إقامة مجتمع إنسانى يتمتع فيه الإنسان بالعدالة والطمأنينة ، نستطيع أن نبصر بمخرج وأمل .

العولمة هى كما رأينا تطور محكوم بإرادات القلة المهيمنة على ثروات العالم . تطور يمضى بدول العالم إلى توازن جديد تتخلى فيه هذه الدول عن خصوصياتها الثقافية لصالح ما يسمى بالثقافة الكونية ، وتتنازل عن استقلالها الوطنى وقرارها الحر لصالح الاندماج فى السوق العالمى ، وتكتفى فى مشروعاتها

الوطنية بتنمية استهلاكية تعتمد فيها على ما يقذفه إليها القطب المهيمن من منتجات وسلع . هذا باختصار هو المصير الذى تريده العولمة المخططة لكل دول العالم ، وهو مصير تدفع إليه الدول الآن دفعا بوسائل كثيرة : معونات مشروطة ، تبعية عسكرية للحماية ، تغيرات هيكلية فى الاقتصاد ، تمكين منظم للقطاع الخاص الرأسمالى ، تهديد بالسلاح ، هيمنة ثقافية .... وغير ذلك من آليات الهيمنة المعولمة .

ما المخرج ؟ وكيف يمكن التعامل الرشيد مع هذه التحولات والتحديات التى تفرضها العولمة ؟ . ولسنا هنا فى وضع يسمح لنا بإعطاء إجابة قاطعة ووحيدة على هذا السؤال .

كل ما نستطيع ان نقوله هنا : فهم حقيقة العولمة وهو ما حاولنا أن نخطو إليه خطوة فى تحليلنا السابق – هو الخطوة الأولى نحو الوصول إلى إجابة حقيقية وصحيحة لهذا السؤال الذى يؤرق كل وطنى . وهذه الخطوة الأولى يدعمها أمل نلمسه فى البلد القطب ذاته وفى البلدان ذات الصلات الوثيقة به أى تلك التى تظفر من الغنائم بنصيب دون أن يكون لها القرار الفصل ، حيث تتعاظم يوما بعد يوم القوى الاجتماعية الواعية المطالبة بتصحيح المسار والتى ترى فى العولمة خطرا جسيما يتهدد حياتها كما يتهدد حياة الشعوب الأخرى . أمل إذا لكنه فى الحقيقة تطور اجتماعى يكسب كل يوم أنصارا فى تلك البلدان التى يأتى منها زخم العولمة الجارف .

تعميق هذا الفهم ونشره بين الناس ، مسئولية ينبغى ان يضطلع بها كل قادر على كشف حقيقة العولمة وما يرتبط بها من تحديات ومحاذير . وبالطبع لا يعتبر ذلك أمرا سهلا خاصة فى ظروف يهيمن فيها الفكر الوافد للثقافة الكونية على أجهزة الإعلام بمختلف انواعها . ولكن ذلك لا يمنع من تلمس سبل أخرى متاحة لبلوغ تلك الغاية وإن بدت هذه السبل ضيقة ومحدودة ومتواضعة فى إمكانات توصيل هذه الرسالة إلى جماهير عريضة .

نعتقد أن منظمات المجتمع المدنى خاصة الأحزاب السياسية والنقابات والروابط والاتحادات ومنظمات الدفاع عن حقوق الإنسان ، ...... وغيرها ، يمكنها ان تلعب دورا مهما فى تحقيق هدف فهم حقيقة العولمة وما يرتبط بها من تحديات وتحولات ونشر ذلك الفهم بين قطاعات عريضة من الجماهير . ولا يقل أهمية عن دور هذه المنظمات فى هذا الصدد ما يمكن أن تحققه مؤسسات التربية النظامية على إختلاف مستوياتها . ولكن هذه المؤسسات هى الأخرى مستهدفة من قبل جهود الهيمنة الثقافية الرأسمالية التى تجتهد فى إختراقها وتضمين محتويات المقررات الدراسية الأفكار والقيم والاتجاهات المسايرة للعولمة وللثقافة الكونية . ومع ذلك يظل هناك مساحة تسمح - خاصة على مستوى التعليم الجامعى – بالحركة فى إتجاه كشف حقيقة العولمة والمحاذير والمخاطر المترتبة على الانصياع والخضوع لها بسلبية تامة . هذه المساحة يمكن ان يتحرك عليها هذا النفر القليل من حملة الفكر المستنير والشجاعة الأدبية من أساتذة الجامعات فى إطار تمسكهم بالحرية الأكاديمية والحرص على التفكير الناقد .

وبعد كل ذلك يبقى أن تتبنى فلسفة التربية كل ما يمكن عمله من أجل تربية الشباب تربية واعية وإكسابهم مهارات التعامل الصحيح مع التيارات الوافدة سواء أكانت محملة بمضامين اقتصادية أم بقيم وأفكار واتجاهات . ففلسفة التربية لا يمكنها إلا أن تقدم ما ينبغى أن يكون بغض النظر عن المصير الذى ينتظرها . وكما سبق أن أكدنا عليه فإن ما نقترحه من فلسفة تربوية فى هذا الكتاب يظل فى نهاية الأمر رؤية شخصية لا ترقى لأن تكون إطارا ينتظم العمل التربوى كله . فمثل هذا المصير هو من نصيب فلسفة تكون ثمرة حوار وطنى موسع تفرض فى نهايته رؤية الأغلبية بشكل ديمقراطى لتكون أساسا لمشروع بناء الإنسان .

وعلى ذلك وفى إطار ما نتمتع به من حرية فى التفكير وفى طرح ما نراه فى أمر العولمة من آراء ، نحاول فى هذا الفصل التالى بلورة عدد من الغايات التى

نحسبها كفيلة – فى حالة الأخذ بها والتنشئة على أساس منها – بأن تضع شبابنا على بداية الطريق الصحيح للتعامل مع العولمة تعاملا تاريخيا أى تعاملا يسمح لهم باحتوائها وتوجيه حركتها وفق المنطق الصحيح للتقدم وترسيخ القيم الإنسانية النبيلة التى ناضلت من أجلها الشعوب أو لنقل كى يأخذ التاريخ مساره الصحيح من جديد .

الفصل التاسع

تربية لتحرير الإنسان

١ـ من يحدد غايات التربية :

فرغنا فى الفصل السابع من رصد غايات التربية النظامية التى انتظمت عمل هذه التربية منذ نشأتها حتى يومنا هذا . ورأينا كيف أن هذه الغايات التقت - رغم تباين مضامينها واختلاف أزمنتها وتنوع أماكن تطبيقها – حول نتيجة واحدة هى تسخير الإنسان وإهدار إمكانيات تحرره وامتلاك زمام أمره وبلوغ الوعى الصحيح .

ولقد لمسنا الإجابة على التساؤل المثار فى هذا المقام : من يحدد غايات التربية ، من خلال معطيات الفصل السابع أيضا . فلقد كشف تحليلنا عن المضمون الطبقى للغايات التى تستقطب التربية. فغايات التربية شأنها شأن غايات التنمية الاقتصادية والصحية والسياسية ، تترجم عن التوازن الذى يتحقق بين القوى الاجتماعية ذات المصالح المتعارضة ، وتتحدد على أساسه أماكنها فى النظام السياسى بين سيد ومسود .

ذلك هو القانون الذى انتظم وما زال ينتظم صياغة الغايات التربوية وغيرها وضمان تحققها . ومن السذاجة أن يتوهم البعض إمكانية تبنى التربية النظامية غايات غير ما يفرضه عليها أصحاب القرار والسلطة . فمهما بدت بعض غايات التربية عظيمة وسليمة وجديرة بالتبنى من خلال كتابات المفكرين والفلاسفة ، تظل هامشية الوجود خارج دائرة الفعل التاريخى الحقيقى .

وحينما نصادف غايات تربوية معلومة الأصول الفلسفية ضمن برنامج تعليمى نظامى ، فإن وجود مثل هذه الغايات لا يخرج عن احتمالين . فإما أن لا تعارض بين هذه الغايات والوجهة الأساسية للمشروع التعليمى الذى يتبناه نظام

سياسى بعينه . وقد رأينا أمثلة على ذلك فى الفصول السابقة ؛ إحياء إدعاء فطرية القدرات العقلية من قبل الطبقات الصاعدة فى أوروبا فى نهاية القرن الثامن عشر ، وتباين الأجناس من حيث قوة هذه القدرات وضعفها كما فى مشروع الحزب النازى بألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية .

وأما الاحتمال الثانى أن يكون تبنى غايات تربوية بعينها هو من قبيل الاستهلاك المحلى . ولا يخلو برنامج تعليمى نظامى من مثل هذه الغايات التى تظل حبرا على ورق ، ونشعر بأننا لسنا بحاجة إلى ذكر أمثلة على ذلك .

وإذا كان الأمر كذلك ، أى أن ما يدافع عنه الفلاسفة والمفكرون من غايات ، يظل غير مؤثر فى حركة ونمو التربية النظامية ، فما الطائل من وراء جهد يبذل فى هذا الاتجاه ؟ أية قيمة وأى نفع ننتظره من وراء جهد يتوفر على نقد غايات التربية النظامية القائمة ، كما نفعل هنا ؟ وأى مصير ينتظر الغايات البديلة التى نحاول بلورتها باعتبارها علامات هادية على طريق تربية تسعى إلى تحرير الإنسان لا تسخيره ؟

ويسعفنا التاريخ بالإجابة على هذه الأسئلة المشروعة . فالتقدم الذى تحرزه البشرية فى اتجاه تحرير الإنسان وتأصيل مبادئ الحرية والعدل والكرامة الإنسانية ، رهن بكفاح الطبقات الاجتماعية التى تعانى الظلم والتسخير والاستغلال. هذا الكفاح لم يكن ليتفجر ويؤتى ثماره إلا بفضل الوعى بقصور الواقع وتخلفه ووجود البديل الأفضل والأكثر عدلا . وهذا الوعى تصنعه وتهديه الأفكار الأصيلة والرؤى التى تعى حركة التاريخ وتسبقها إلى احتمالات المستقبل . وبتعبير آخر كل فكر إنسانى مشرق بالقيم النبيلة والشريفة ، قيم رفض الظلم والعبودية والاستغلال ، قيم تحرير الإنسان من مختلف ألوان الوهم التى تسلبه وعيه ومن ثم حياته .

فى هذا الإطار ، نضع ما نحاوله هنا من تفكير بصوت عال حول غايات التربية التى نفترض من وجهة نظرنا قدرتها على توجيه جهودنا لبناء الإنسان . فكر لا ننسجه فى أبراج عاجية ولا يروج إلى " يوتوبيات حالمة " ، وإنما نصوغه

على أساس من الوعى بحركة التاريخ وبخصائص الحاضر الذى نعيشه وباحتمالات المستقبل الذى ينبثق عنه .

واتساقا مع المفهوم الذى طرحناه فى الفصل السادس عن الطبيعة البشرية ، نتلمس فى تحليلنا هنا تحديد غايات لتربية تحترم هذه الطبيعة وترمى لبناء الإنسان الحر ، على أساس من ربط هذه الغايات بما تفرضه تنمية كل عنصر من عناصر الطبيعة البشرية من متطلبات . وفى ذات الوقت نجتهد فى تأكيد اتساق الغايات المقترحة مع متطلبات مجتمع ييسر بناء هذا الإنسان الحر . مجتمع لا يفض تناقضاته وتعارض مصالح طبقاته بالصراع وإنما بالحوار الحضارى الذى يسمح للطرف الأقوى بتصحيح وعيه المشوه ، ويعيد للطرف الضعيف وعيه المسلوب .

٢- غايات بديلة

٢-١- بناء الإنسان الحر :

وأما الغايات التى يجب أن تنتظم جهود التربية الرامية إلى تحرير الإنسان هى : بناء الإنسان الحر : والإنسان الحر هو الذى يستطيع الاختيار وهو الذى يسيطر على نفسه ، وهو الذى يلجم شهواته ، وهو الذى يقهر الخوف فيه وهو الذى يمتلك معارف زمانه وهو الذى يعى منطق التاريخ ، وهو الذى لا ينكر حق الآخرين فى الوجود وهو الذى لا يتعصب لفكرة ولو آمن بها وهو الذى يحارب الظلم ، وهو الذى يقدم فى شجاعة وإيجابية لإقرار الحق . وقائمة المصادقات لمفهوم الإنسان الحر الذى نجعل بناءه غاية التربية الحقة ، تتسع لتشمل مواقف وسلوكيات عديدة يدركها الحس السليم . فلا يستقيم فهمنا لما نعنيه بالإنسان الحر ، إذا لم نجعل من بين هذه الماصدقات – على سبيل المثال لا الحصر – تمتعه بسلامة البدن وقوته ، وقدرته على أداء عمل ينفع به نفسه والآخرين ، إلى غير ذلك وهو كثير . وتربية نظامية تنطلق من هذه الغاية لا يمكن أن تعرف الطريق

إلى النور إلا فى ظل مجتمع توحدت إرادته فى سلطة مستنيرة واعية بحركة التاريخ .

ولما كانت التربية الحقيقية هى ممارسة من يتعرضون لفعلها ، للقدرات العقلية التى نسعى إلى تشكيلها ، للقيم السامية التى نرمى إلى تشريبها إياهم ، للمعارف الإنسانية التى نسلحهم بها ، كان معنى ذلك أن يعيش الناشئة الحياة الحقيقية وليس الحياة المصطنعة ، حياة الفصول المغلقة ومعامل التجريب . ويعنى ذلك ببساطة أيضا أن ينتهى الخصام القائم بين التربية النظامية وحياة المجتمع فى كل المجالات . ونلمح هنا مدى الترابط الوثيق بين هذه الغاية الأم وحاجات الإنسان الحر من جانب والتغيرات الهيكلية التى ينبغى أن يعرفها المجتمع الذى يأخذ بها من جانب أخر .

أما من يسبق الآخر إلى الوجود فسؤال غير ذى موضوع . فوجود المجتمع الجديد أساس يسبق بالضرورة تبنى غاية بناء الإنسان الحر . حقيقة ، إن هذا الإنسان حينما ننجح فى بنائه ، يكون القوة الفاعلة فى دعم ركائز المجتمع الجديد ، مجتمع الحرية والعدل والكرامة الإنسانية ونبذ العصبية . والتفكير فى بناء الإنسان الحر ليكون قوة التغيير نحو مجتمع جديد يتجاهل ، فى ظل استمرار أوضاع المجتمع القديم ، أول أساس للتربية الحقيقية . فالتربية الحقيقية لا تغير من الإنسان ولا تنمية فى الاتجاه الصحيح إلا إذا تدعم ذلك التغيير وترسخت هذه التنمية من خلال الفعل والحركة والممارسة ، وكلها تتطلب توفر ظروف مجتمعية مواتية .

٢-٢- تنمية الشخصية المتكاملة :

وتبنى هذه الغاية من قبل التربية النظامية الرامية إلى بناء الإنسان الحر ، يعنى حرصها أن تتعامل مع الإنسان فى كل لحظة من مشروع بنائه الذى يمتد من المهد إلى اللحد ، على أساس من وحدة ذاته . وبتعبير آخر فإن هذه التربية مطالبة أن تصدر فى حركتها عن ذات الفهم الذى أخذنا به للطبيعة البشرية . طبيعية

متعددة العناصر لكنها تختزل القوة الدافعة لعناصرها وتعكسها من خلال بنية متفردة هى الذات أو الشخصية .

وإذا كان من الضرورى الوعى بخصائص كل عنصر من عناصر الطبيعة البشرية ، لمواجهة متطلبات نموه ، فإن ذلك ينبغى أن يتم على أساس من الوعى بأن هذه الخصائص مجتمعة لا تمثل كل الخصائص التى يتسم بها الكيان الواحد أى الذات أو الشخصية . فليس هذا الكيان هو مجرد المحصلة لمجموع عناصره وإنما يدخل فى نسيج هذا الكيان الكلى فوق ذلك ، مجموعة العلاقات المعقدة التى تربط بين هذه العناصر وتضم كذلك أشكال التفاعل التى تنشأ بينها .

والفهم السابق لحقيقة الطبيعة البشرية ، يعنى ضرورة المحافظة على وحدتها وتكامل مكوناتها . فإذا ما كنا بصدد تنمية جانب بعينه من جوانب الذات الإنسانية ، كان لزاما علينا أن نستحضر فى وعينا كل ما يؤثر به هذا الجانب فى الجوانب الأخرى وما يرتد إليه من تأثير بفعل هذه الأخيرة .

فالتربية التى تجعل من تنمية الشخصية المتكاملة غاية لها ، تخطط الموقف التربوى ليتعامل معه الإنسان بكليته . وإهمال ذلك يعنى الوقوع فى خطأ التربية التقليدية التى كانت تستقطب جهودها تنمية جانب بعينه فى الإنسان وإهمال الجوانب الأخرى ، مهدرة بذلك إمكانات نموه ومؤكدة تبعيته وتسخيره لما فرض عليه من تعليم جزئى وتنمية مبتورة لا تسعفه إلا بما يتطلبه منه الآخرون .

بهذا المعنى ، تكون غاية تنمية الشخصية فى كل جوانبها بشكل يحقق توازنها وتكاملها ، هى الوسيلة لبلوغ الغاية الأم . فالإنسان الحر كما حاولنا رسم ملامحه ، يحيا ويتحرك ويفعل معتمدا على كيان صلب تتساند مقوماته التى نمت وشحذت بالتربية .

وإذا كان بناء الشخصية المتكاملة ، يتطلب المحافظة على وحدة الذات الإنسانية فى كل لحظة ، فإنما ذلك يبقى غاية تتطلب أن يسبقها تحقق ما دونها من غايات يختص كل منها بجانب بعينه من جوانب الذات الإنسانية . وأول هذه

الغايات التى يتجه كل منها إلى تنمية جانب بعينه فى إطار المنظومة الكلية لغايات بناء الإنسان الحر هى :

٢-٢-١- تزكية الروح : وتحقق حرية الإنسان وثيق الصلة بتزكية روحه وقوتها . فإذا كانت الحرية – فى معناها العميق – هى إحساس داخلى بقوة ذاتية تشحذ إرادة الإنسان وقدرته على الاختيار والإمساك بزمام أمره ، قبل أن تكون ممارسات تتحقق فى ظروف إنسانية يتساوى فيها البشر ، فهمنا كيف لا تتحقق هذه الحرية الباطنية إلا بحضور الروح واكتمال فاعليتها وهيمنتها على الذات .

فغيبة الروح أو ضعفها ، يترتب عليه اختلال توازن العناصر المكونة للذات الإنسانية ؛ فيطغى بعضها ليستبد بالكيان الكلى للإنسان ، على حين ينزوى البعض الآخر دون أن تتاح له فرصة التأثير ومن ثم يعدم الإنسان مصدر قوة لحياته وحركته وفعله . حينما تغيب الروح وتظلم ، تستبد بالإنسان حاجاته المادية ونزواته العابرة ومن ثم يصير عبدا لها مكبلا بما تفرضه عليه من قهر واستقطاب لقواه الحيوية ، فتنعدم بالضرورة فى هذا الإنسان الحرية الذاتية أى ذلك الشعور الملهم الذى يجعل الإنسان أقوى من ذاته فلا يستبد به بعض من مكونات هذه الذات وإنما يكون سيد ذاته ونفسه .

الارتباط وثيق إذا بين حضور الروح وقوتها واكتمال هيمنتها على كل مكونات الذات ، وتحقق الحرية الباطنية أى ذلك الشعور المضئ الذى يمد الإنسان بطاقة لا تنفذ وبقوة لا تنال منها أعتى النوائب والصروف . ومن هنا نلمس الخطأ الفادح الذى تقع فيه الفلسفات المادية التى تنكر الروح ولا ترى فى الإنسان إلا كائنا تحكمه حاجاته البيولوجية والمادية . إن هذه الفلسفات بإنكارها تلك القوة العظيمة ، تهدر إمكانية بناء الإنسان الحر ، وتتركه نهبا لمتطلبات عابرة سرعان ما تجعل حياته جحيما لا معنى له .

وحضور الروح وتزكيتها يبدأ بإدراك الإنسان لتلك القوة الجبارة التى تهيمن على هذا الكون العظيم . قوة تدرك كل شئ وتمسك بزمام هذا العالم ، وكيف تدركها الأبصار الضعيفة وهى بهذا الشمول المحيط ؟ تلك هى البداية أن يقر فى قلب الإنسان ذلك الوعى المشرق بوجود الله سبحانه وبقدرته أن يكون هذا الكون قبضته . حينما يقر ذلك فى قلب الإنسان يتحقق الإيمان الصحيح فلا يكون هناك خضوع ولا استسلام ولا عبودية إلا لله . بهذا الإيمان البسيط تكتمل تزكية الروح ويغدو الإنسان من داخله قوة لا تخشى شيئا فى هذا الكون ولا تنحنى حتى أمام الموت فهو بالنسبة للمؤمن عتبة اللقاء لخالق الكون .

تربية نظامية تسعى لبناء الإنسان الحر ، لا يمكنها بلوغ ذلك إلا أن تتعهد مكونات الذات الإنسانية بالتنمية على أساس من تأكيد توازنها وتكاملها وإهدار هذا المبدأ يعنى إهدار لغاية بناء الإنسان الحر ذاتها ؛ فتنمية جوانب من الذات الإنسانية على حساب غيرها هو بناء لإنسان معوق يسهل تسخيره واستغلاله لأغراض غير إنسانية .

توازن وتكامل يسمح لكل جانب من جوانب الذات الإنسانية بأن يتحقق فى انسجام مع بقية مكونات الذات ، فلا مبالغة فى تزكية الروح لنصل إلى الذات المتصوفة الرافضة للحياة الدنيا ولا إسراف فى الماديات لنصل إلى الذات الحيوانية التى لا تكترث بشئ . أن الخط الفاصل بين الإفراط والتفريط فى عمل تربية تسعى لبناء الإنسان الحر ، ليس معضلة وإنما يتطلب الأمر بصيرة ووعيا بمنطق التاريخ واستلهاما لتجاربه المشرقة واتعاظا بتجاربه المأساوية .

٢-٢-٢- تشكيل العقل : وإذا كان حضور الروح ويقظتها هو مصدر الحرية الباطنية التى فصلنا الحديث عنها وبينا أهميتها فى تكامل الذات ، فإن امتلاك الإنسان عقلا فعالا ومبدعا هو أهم مقوم ترتكز إليه حريته الخارجية . حرية نعنى بها خلاص الإنسان من الجهل الذى يكبل حركته ومبادرته ويؤكد

خضوعه واستسلامه أمام المجهول . فحينما يمتلك الإنسان عقلا ناضجا فإنه يكون قد تسلح بأهم أداة كى يبسط سيطرته على ما حوله ويكون سيد كل موقف .

والعقل البشرى ، كما بينا ، هو بنية تتكون عناصرها وتكتسب وظائفها بالتربية من خلال الحوار بين الإنسان وما يحيط به من بيئة بشرية ومادية. ونفهم على أساس من ذلك كيف تمثل غاية تشكيل العقل مسئولية جسيمة تقع على عاتق التربية . فالتربية إما أن تنجح فى إكساب الإنسان عقلا يحرره من ربقة الجهل وإما أن تفشل فى ذلك فتكسبه عقلا قاصرا يكون هو سبب عبوديته ومأساته.

والعقل الذى يكون ركيزة الإنسان فى الفعل الحر الواعى ، هو ذلك العقل الذى يكتسب جميع قدراته كاملة غير منقوصة من خلال تربية نشطة تسمح للمتعلم بالحركة والممارسة أى بالنمو . وعقل هذه صفاته لا تقتصر وظيفته على مجرد حفظ معلومات ثم إعادة ترديدها ، وهو العقل الذى تنجح التربية التقليدية فى إكسابه النشء فى أغلبية أنظمة التعليم فى عالم اليوم . فهذا العقل الحافظ الذى لا يستطيع أن يسعف الإنسان إلا بما أودع فيه ، هو من أهم عوامل تسخيره وسلب حريته وإفناء عمره فى ظل الوصاية والتبعية لمن قاموا على تربيته .

العقل الذى هو أداة الإنسان الحر لتأكيد سيطرته على حياته وحركاته وفعله ، هو عقل نصوغه على أساس من المعرفة بتطور العقل البشرى وهى معرفة متراكمة ملك مشاع للشعوب معرفة تترجم عن كفاح الإنسان على مدى قرون عديدة ليغالب الجهل ويحطم الأسر ويفلت من الجاذبية ويطوى المسافات ، ليصل بالعقل من شكله البدائى البسيط إلى شكله الحالى : عقل معقد مبدع .

هذا العقل المبدع هو أداة الإنسان الحر لتأكيد سيطرته ودعم إرادة الاختيار لديه ، يكتسبه بالتربية الحرة أى تلك التى تسمح له فى كل لحظة، أن يمارس فعله على أساس من السمات التى تجتهد التربية فى تكوينها ودعم فاعليتها .

- ذاكرة تمكنه من الإحاطة برصيد البشرية المعرفى فى كل المجالات . إحاطة لا تعنى حفظ ذلك الرصيد فى الذاكرة – وهو أمر مستحيل عديم الجدوى –

وإنما تعنى الوعى بوجود المعرفة وبمصدر الحصول عليها وبالسبل المتاحة لاستخدامها والإفادة منها والإلمام بالمجالات التى تطبق فيها .

تنمية الذاكرة بالمعنى السابق ، تمثل إحدى وظائف العقل الذى تسعى التربية إلى تكوينه وتيسير عمله فى الإنسان الحر . ذاكرة تسعف الإنسان بنوع ومصدر المعرفة التى يتطلبها فض موقف أو تجاوز صعوبة أو حل مشكلة ... إلى غير ذلك . ذاكرة نشطة ، تتكامل وظيفتها مع بقية الوظائف التى يختص العقل بأدائها . إن الإنسان فى عصرنا ليس فى حاجة أن يجعل من عقله خزانة – تظل مهما اتسعت تافهة السعة – يحشوها بجزئيات متناثرة من المعارف معرضا إياها للتشويه والنسيان . فاليوم ابتكر العقل امتدادا له ، هذه الذاكرة الصناعية التى تحفظ المعارف دون حد أو دون كلل أو ملل ثم هى تعطيها عند الطلب بلا كلل أيضا. هذه الذاكرة الصناعية بنت العقل ، تفتح أمام التربية الرامية إلى بناء الإنسان الحر أفقا واسعا كى تتفرغ لإكساب ذلك الإنسان تلك الذاكرة النشطة التى ألمحنا إلى وظيفتها . وتتعدد قدرات العقل فى الإنسان الحر لتشمل بجانب هذه الذاكرة الجديدة .

- القدرة على تحليل المركب إلى عناصره البسيطة للإحاطة بخصائص هذه العناصر كل على حدة ، وبالخصائص التى ينفرد بها المركب ككل . ويقوم العقل بهذه الوظيفة حينما تكتمل لديه القدرة المطلوبة لأدائها عن طريق ممارسة التحليل الذى لا يتعلق بالظواهر الطبيعية وحدها وإنما يشمل كل ما يعترض الإنسان من ظواهر .

- القدرة على النظرة الشمولية والتى تمكن الإنسان من الإحاطة بمجموعة العلاقات التى قد تربط بين أكثر من ظاهرة ، وتجعل فهم إحداها متوقفا على فهم بقية الظواهر ، وطبيعة التأثير المتبادل بينها . وتتأصل هذه القدرة حينما تمارس فى مجال الظواهر الإنسانية على وجه الخصوص حيث تتعاظم مجموعة العلاقات التى تربط بينها .

- القدرة على الاستنتاج أى الوصول إلى نتيجة تلزم عن مقدمات تم قبولها والتأكد من صحتها . وحينما تتمكن التربية من إنضاج هذه القدرة فى الإنسان عن طريق الممارسة لوظيفتها ، يكون من الميسور على العقل استشراق احتمالات المستقبل حينما يتخذ من الحاضر المقدمات إلى ذلك .

- القدرة على التعميم وذلك بإدخال الجزئيات التى تتسم بخصائص بعينها ، فى كل ينتظمها وغيرها . وإنضاج هذه القدرة فى الإنسان الحر يمكنه من توظيف المعارف المتاحة له فى فهم وتفسير عالمه الصغير والكبير أيضا وترتيب عناصرهما بصورة تسمح بالتعامل البناء معهما . وهنا أيضا لا يختلف الأمر عما رأيناه فى إنضاج القدرات السابقة ، فالممارسة والتطبيق يظلان مبدأين أساسيين لبلوغ هذه القدرة .

- القدرة على التخيل ، وتكتسب من خلال توفير الظروف التى تسمح للمتعلم بمفارقة واقعة القريب المدرك مباشرة بالحواس إلى عالم الصور المتخيلة . وحينما تكون التربية من البداية واعية بكل ما تحدثه من تغيير فى الإنسان بلوغا لإنضاج ذاته فى تكامل عناصرها ، فإن هذه القدرة على التخيل تتشكل على أساس واقعى . فالصور المتخيلة تكون أشبه شئ بصور واقعية تمت معاملتها وتعديلها لتكون أقرب إلى نفس الإنسان الذى يصوغها ، ومن هنا يمهد ذلك إلى :

- القدرة الإبداعية : وتسمح للإنسان الحر بأن يتمثل الحاضر ثم يعيد إبداعه فى عقله ، لينطلق بعد ذلك إلى تغيير واقعة فى ضوء ما أبدعه . وحينما ينجح فى ذلك فإن الدائرة تدور من جديد وهكذا يكون الجدل ويكون الأخذ والعطاء بين الإنسان الحر وعالمه الذى يعيش فيه .

٢-٢-٣ تكوين الخلق : وإذا كان الاختيار سمة أصيلة فى كيان الإنسان الحر ، كان معنى ذلك أنه إنسان أخلاقى بالضرورة ، وذلك لأن الأخلاق هى أن أفعل أو لا أفعل . وهذه الإرادة الحرة للفعل البشرى ، هى مفاضلة بين خيارات ممكنة أى متاحة أمام فعلنا . والخيار الذى يستقر عليه الإنسان من بين خيارات

عديدة ممكنة يترجم عن خلق هذا الإنسان وعن القيم التى يحكم فى ضوئها مقررا تفضيل هذا الخيار دون غيره .

هكذا ، نفهم وظيفة الخلق باعتباره مكونا أساسيا فى ذات الإنسان الواعية. خلق يتكون بالتربية ويمثل مقوما فعالا فى حياة الإنسان الحر وحركته وفعله . وتستطيع التربية إنضاج الخلق لدى الإنسان بما تيسره له من سلوك يدعم لديه صحة ما يفعله وصدق القيم التى يصدر عنها فى فعله هذا . وبتعبير آخر فإن نجاح التربية فى تكوين الخلق ، رهن بأن لا ينفصل الفعل عن القول . فتربية تكتفى بتلقين النشء قيما نبيلة دون أن يتيسر لهذا النشء السلوك وفق هذه القيم، لا تفعل شيئا أكثر من شحن الذهن ببضع كلمات .

الخلق ينمو وينضج بالتربية ليتحول من خلال السلوك المرغوب فيه والمؤسس على القيم التى تلزم للإنسان الحر ، إلى ضوابط داخلية للسلوك . ضوابط تحكم سلوك الإنسان من داخله فى مواقف الحياة المختلفة ، فمهما تغيرت الظروف التى تتم فيها ، جاء السلوك واحدا .

فحينما تنجح التربية فى تكوين خلق الإنسان الحر ، فإن حاجة المجتمع إلى ما يعرف بالضوابط الخارجية للسلوك ، تقل أو تكاد تنعدم . فهذا الإنسان يحمل ضوابط سلوكه فى داخله وهو يسلك لا خوفا من رقيب يلاحظه ويلاحقه ، أو تحسبا من قانون يعاقبه وإنما يفعل ما يمليه عليه خلقه . هذا الميزان الذى يعطى لكل فعل قيمته التى أثبتت التجربة والخبرة ، صدقها ، يكون بمثابة الضوء الهادى للإنسان من داخله كى يفعل أو لا يفعل .

والتربية النظامية الساعية لبناء الإنسان الحر ، مطالبة بأن تحدد القيم التى تتم على أساسها صياغة الخلق ، ليس فقط على مستوى الألفاظ وإنما وقبل هذا على مستوى الماصدقات . فما تصدق عليه قيمة بعينها ، أمر يختلف حوله الناس مما يجعل من الضرورى أن يكون مضمون القيم محددا ولا يتم ذلك إلا من خلال الممارسة الفعلية . فإذا قلنا أن الصبر قيمة مرغوبة – على سبيل المثال – كان من

الطبيعى أن نسأل : فى أى موقف يكون الصبر قيمة مرغوب فيها ؟ هل الصبر على ضيم يعد كذلك ؟ أم أنه يفقد هذه القيمة معناها الحقيقى ؟ .

ولما كنا لا نستطيع أن نعطى قائمة كاملة بالقيم التى ينبغى أن تؤسس عليها التربية لبناء الإنسان لحر ، نكتفى بأن نلمح بأهمها بادئين بتلك التى تنتظم حياة الجماعة ثم تلك التى تنتظم حياة الفرد . مكتفين بتسمية هذه القيم تاركين للقارئ أن يستنتج مضامين هذه القيم أو ما تصدق عليه فى الواقع . كما يستطيع أن يضيف إليها ما يتكامل معها من قيم تدعم التربية الحرة .

ففيما يتعلق بحياة الجماعة –ولا انفصال هنا بين حياة المجتمع والحياة المدرسية أو غيرها من أشكال التربية – يكون من بين القيم الأساسية التى تهيئ ظروفا مواتية لبناء الإنسان الحر : العدل ، الحرية ، المساواة ، التسامح ، التعاون ، المشاركة ، النظافة ، الجمال ، العمل ....

وفيما يتعلق بقيم الإنسان ذاته ، نذكر : الشجاعة ، الصدق ، الإيثار ، العلم ....

٢-٢-٤- تحقيق الاتزان النفسى : وتنجح التربية فى دعم الصحة النفسية لمن تقوم على تربيته ، حينما تيسر لهم التعبير الحر عن كل ما يعتمل لهم داخلهم . ومعنى ذلك تجنيب هذا النشء الصراع الداخلى الذى ينشأ حينما نضطر إلى كبت ما بداخلنا نظرا لعدم مواءمة الموقف الذى نوجد فيه كى نعبر عما فى أنفسنا . ويسهل عمل التربية فى هذا الاتجاه حينما تنجح فى توفير الظروف المحيطة بالمتعلمين ، والتى تتطلبها عملية بناء الجوانب الثلاثة السابقة . فحينما تؤسس هذه الظروف على القيم الصحيحة وحينما يتاح للعقل ممارسة وظائفه وتزكو الروح فتهيمن على العمل كله ، حينئذ تتهيأ أفضل ظروف لتحقيق الاتزان النفسى والانفعالي .

فانعدام المساواة بين المتعلمين ، على سبيل المثال ، وما يرتبط بذلك من محاباة البعض على حساب الآخرين ، يهيئ الظروف لإثارة انفعال الغضب والشعور بالظلم . ويزداد الأمر سوءا حينما لا يتمكن المتعلم من التعبير عن انفعاله وشعوره فيكظم غضبه ومن ثم يفقد تركيزه وتنصرف طاقته فى اتجاه مضاد لوجهة الفعل التربوى الصحيح .

ولا يعنى ذلك بالطبع أن التربية الحرة تتجنب تكوين الانفعالات لدى النشء ، فهذا أمر مستحيل وإنما المقصود هنا أن يتم الانفعال فى الموقف الذى يتطلبه ؛ فالغضب انفعال صحى حينما يأتى رد فعل على ظلم يقع على الإنسان أو عند رؤية قيمة نبيلة تهدد أو ما شابه ذلك .

كذلك الخوف يكون انفعالا صحيا حينما يستشعره الإنسان حيال خطر حقيقى محدق به ، فيسعفه شعور الخوف بأن يستجمع قواه ليواجه هذا الخطر . ويكون الخوف انفعالا سلبيا حينما يستشعره الإنسان أمام ظلم يقع على غيره . فيخاف أن يساند المظلوم تحسبا لبطش الظالم .

وهكذا تتبين التربية الساعية لبناء الإنسان الحر ، مواقع أقدامها وهى تجتهد فى توفير الصحة النفسية للمتعلم فى كل لحظة . وتحقيق هذه الصحة فى كل لحظة من لحظات الفعل التربوى ، يعنى تيسير انفعالات المتعلم فى المواقف التى تتطلبها وتجعل منها انفعالات صحية مرغوب فيها بل ضرورية لحماية الإنسان وضمان حريته .

والمبدأ البسيط إذا الذى يضمن نجاح التربية الجديدة فى سعيها لتحقيق الاتزان الانفعالى للمتعلم ، هو ضمان أن يكون الشعور المصاحب للمتعلم أثناء المرور بالخبرة المربية ، شعورا مرغوبا فيه يدعم استجابة المتعلم ويوجه نشاطه وفعله فى ذات الاتجاه الذى تنشده هذه الخبرة . يعنى ذلك تخليص الموقف التعليمى أو الخبرة المربية من ما يثير المشاعر المضادة للفعل التربوى وكذلك الانفعالات

السلبية التى تستقطب طاقة المتعلم وتصرف انتباهه وتمثله لمحتوى هذه الخبرة أو ذاك الموقف .

٢-٢-٥- ترقية البدن : ولا يعنى تأخير الحديث عن البدن ، انه أقل شأنا من عناصر الذات التى سبقته . فالبدن كما أوضحنا فى مفهومنا عن الطبيعة البشرية هو الكيان المادى الذى يسمح لمجموعة العناصر السابقة أن تحقق وظائفها بشكل ملموس . ولسنا بحاجة إلى الحديث عما يربط بين البدن و عناصر الذات الآخرى من علاقات . فالتأثير متبادل بين النفس والجسم ، فاعتلال النفس ينجم عنه فى كثير من الأحيان مظاهر مرضية جسمية . فالصداع المزمن وبعض اضطرابات المعدة والجهاز الهضمى عموما ، قد تكون لأسباب نفسية محضة . وهناك اليوم علم يهتم بدراسة هذه العلاقة بين الجسم والنفس : " سيكوسوماتك ".

وسبق لنا الحديث عن علاقة البدن والخلق . فحينما يكون البدن معتلا ضعيفا فإنه يقصر عن الوفاء بمتطلبات الخلق الذى ينتظم سلوك الإنسان . والعناية بالبدن فى التربية الجديدة . تبدأ قبل أن يأتى الإنسان إلى الحياة . فكى تضمن هذه التربية صغارا خالين من الأمراض والتشوهات الخلقية ، فإنها تحرص ألا يتم الزواج بدون فحص طبى شامل للزوجين . وعلوم الطب توفر معلومات هامة فى هذا الصدد ، ينبغى الإفادة منها للتأكد من موافقة الزوجين بعضهما وتجنب خطر إنجاب أطفال مشوهين أو حملة أمراض وراثية .

ويرتبط بالعناية التى تسبق الميلاد ، تربية الأم وتوعيتها بما ينبغى مراعاته أثناء فترة الحمل . وهنا أيضا توفر الأبحاث الطبية معلومات لا يمكن تجاهلها من قبل تربية تسعى إلى بناء الشخصية المتكاملة .

وحينما يأتى الوليد إلى الحياة ، فإن التربية لا تقف عاجزة أمام خصائصه الوراثية ، بل تستطيع أن تغير منها سلبا وإيجابا . والخطير هنا أن البدن يصل إلى كمال نضجه مع سن البلوغ ، الأمر الذى يجعل إهمال العناية بالبدن فى أى لحظة

من لحظات هذا العمر القصير نسبيا ، عملا لا يمكن تلافى آثاره الضارة . وما تفعله مدارسنا الحالية من إمساك بأبنائنا فى مقاعدهم حبيسى الفصول المتخمة ، طيلة سنوات تعلمهم التى تجاوز فترة البلوغ ، هو إهدار لفرصة ترقية أبدانهم ورعايتها .

والتربية التى نحلم بها هنا ، وحلمنا هو حلم أيقاظ لا نيام ، تتخذ من ترقية البدن غاية دائمة لها . فالمواقف التعليمية والخبرات المربية ، تخطط على مبدأ احترام تكامل الذات الإنسانية . وهكذا يحتل البدن من اهتمام هذه التربية نصيبه .

ونلمس هنا ضرورة تصحيح مفهومنا عن التربية الرياضية باعتبارها وسيلة لبلوغ غاية : ترقية البدن . ففى ظل التربية المنشودة تختفى الممارسات التى يصدق عليها مفهوم التربية الرياضية فى الوقت الحاضر ، لتحل محلها ممارسات جديدة .ممارسات تسمح لكل ناشئ نربيه بفرصة اكتساب اللياقة البدنية واتقان أداء لعبه بعينها أو أكثر ، تكون أداته للترويح عن النفس واستعادة النشاط لمواصلة العمل . أما ما نشاهده الآن من رياضة بدنية تقوم على عروض يؤديها نفر قليل ممن يتقنون لعبة بعينها بينما تظل الغالبية العظمى فى مقاعد المتفرجين فهو أمر لا يمت بصلة للتربية الرياضية التى تتطلبها عملية بناء الإنسان الحر.

وفى نهاية هذا التحليل للغايات التى ينبغى تبنيها من قبل تربية تحمل على عاتقها مسئولية بناء الإنسان الحر ، ندرك مدى ترابط هذه الغايات وتكاملها وضرورة أن يتم التخطيط لتحقيقها على أساس من احترام هذا التكامل . وإذا كانت هذه الغايات تحدد الوجهة والطريق للتربية المنشودة ، فإن هناك عملا كبيرا ينبغى إنجازه لتحديد الغايات الوسيطة والمرحلية التى تيسر بلوغ هذه الغايات البعيدة .

ولا ينبغى أن ننسى ما تحدثنا به تحت عنوان : من يحدد غايات التربية ؟ ، فى صدر هذا الفصل . فمجموعة الأفكار المتضمنة فى هذا التحليل لا تشكل برنامج عمل جاهز للتنفيذ ، وإنما أردناها استثارة لحوار يسمح لنا بإدراك البدائل الممكنة لتربية أفلست أو كادت .

٢-٣- التعليم من أجل الاستمرار فى التعلم :

وتتسق هذه الغاية مع حاجة الإنسان الحر إلى أن يكون دائم التجدد لما يكتسبه من معارف ومهارات .وتوقف التعلم والجمود على ما تم اكتسابه من رصيد مهارى ومعرفى يتقادم بالضرورة ، هو سلب لحرية الإنسان ومصادرة على مبادراته . فبدلا من أن يكون الإنسان طاقة تتجدد وتسخر ما تكتسبه لتحقيق أهداف التقدم والنمو ، تتحول فى ظل الجمود والاعتماد على رصيد معرفى يبقى معها إلى الأبد دون تغيير إلى طاقة معطلة محافظة تجتر رصيدها الذى يفقد قيمته مع الزمن

وهكذا يكون من خصائص الإنسان الحر ، استمراره فى التعليم طيلة الحياة معتمدا على قدراته الذاتية التى تشكلت بالتربية لتيسر له الاستمرار . وإذا كانت هذه الخاصية تمثل أحد المقومات الرئيسية لحرية الإنسان ، فإنها تمثل فى ظروف المجتمع الحديث – ضرورة حيوية .

فالمجتمع الجديد الذى عرفته أوربا والولايات المتحدة وغيرها والذى نتحول إليه نحن الآن أيضا ، يتسم بالتغير السريع فى كل جوانبه . فالتقدم العلمى يمضى بخطوات عملاقة ، فتختفى نظريات وتصعد نظريات ، ويحتاج الإنسان إلى أن يعيد النظر فى رصيده المعرفى ليجدده وفق التغيرات الحادثة .

وبالمثل تتغير التطبيقات للنظريات العلمية وفق إيقاع لاهث أيضا فالتكنولوجيا الجديدة تلاحقنا قبل أن تنفذ مثيلاتها من الجيل السابق عليها من الأسواق . ونجد أنفسنا مطالبين باكتساب مهارات جديدة حتى نتمكن من مواكبة التطور والتعامل مع التكنولوجيا الأحدث .

وحتى الاستمتاع بالإبداعات الفنية من شعر ورواية ومسرح وتصوير وموسيقى ..... إلى غير ذلك ، يتطلب من الإنسان أن يعيد تربية نفسه كى يمتلك

اللغة المتجددة لهذه الأشكال الفنية . وليس بوسع الإنسان أن يدير ظهره لكل ما هو جديد ، فمعنى ذلك مخاصمة العصر والاغتراب عنه .

إن ما تفعله التربية النظامية فى الوقت الحاضر من عزل للناشئة عن الحياة طوال سنوات الدراسة يختزنون المعارف والخبرات التى تبقى معهم حتى آخر العمر ، هو مبدأ ثبت بطلانه . وحتى فى مجتمعنا الذى لم يدخل بعد مرحلة التغير السريع ، يتكشف قصور التربية التقليدية فيه يوما بعد يوم . بل أنها بلغت اليوم درجة متقدمة على طريق تأزمها وفقدان فاعليتها .

وهكذا تلتقى ضرورة اكتساب الإنسان إمكانية الاستمرار فى التعليم مدى الحياة كى يحقق حريته ، مع الضرورة التى يفرضها منطق التغير السريع الذى يجتاح عالمنا اليوم . وبتعبير آخر تكتسب غاية : التعليم من اجل الاستمرار فى التعلم ، مشروعية وجودها بين غايات التربية الجديدة بحكم كونها : ضرورة فردية ومجتمعية فى ذات الوقت .

٢-٤- مشاركة فى حياة الجماعة ومفارقة لها :

كان من بين غايات التربية التقليدية ، غاية التطبيع الاجتماعى للناشئة والتى سميناها وفق ما صدقاتها الحقيقية ، تطويع الفرد . وكان يقصد بهذه الغاية ، تحويل الإنسان من كائن أنانى تستقطب حركته وفعله ووعيه حاجاته الفردية ، إلى كائن اجتماعى ينصهر فى الجماعة التى يعيش فيها ، حينما كانت التربية تنجح فى تحقيق تلك الغاية ، وكانت تنجح دائما فى ذلك ، تكون الجماعة أشبه شئ بالقطيع الذى يتحرك أفراده حركة تلقائية آلية ، يفقد فيها الفرد كل قدرة على أن يتخذ مسارا مخالفا . وتتجسد هذه الجماعية أو هذا (الكل فى واحد) بأجلى صورها فى الحياة القبلية حيث تهيمن روح القطيع والشعور الواحد وغياب الوعى الفردى والمبادرة . كما نصادف هذا الانصهار للذات الفردية فى الذات الجماعية فى المجتمعات ذات الأنظمة الشمولية حيث يذوب الأفراد فى الجماعة التى تأتى حركتها دوما فى شكل

ردود أفعال تحكمها العواطف والانفعالات الجماعية. حينما تنجح التربية فى ذلك فإنها تكون أداة فعالة فى تطويع الإنسان وإحكام تبعيته ومن ثم يكون تسخيره وانقياده وراء أهواء ونزوات ومغامرات القائد الملهم الذى يجسد الذات الكلية .

وكان من بين الغايات أيضا ، غاية التكيف الاجتماعى ، وهو تعبير أكثر تهذيبا فى فرض دكتاتورية الجماعة تحت اسم مساعدة الفرد كى يتكيف مع حياة الجماعة . وكانت النتيجة دوما مع هذا الشعار الجديد هى ذاتها مع شعار التطبيع الأكثر وضوحا فى مدلوله الجماعى المضيع للفرد .

ولم تختلف الصورة عما سبق حينما رفعت التربية التقليدية غاية : التنشئة الاجتماعية وهو شعار أكثر قبولا من سابقيه واقل أفصاحا عن مدلوله المدمر للتفرد والتميز وعدم الانصهار فى الجماعة .

ولم يتغير الحال عما سبق مع تبنى التربية النظامية صيغا أكثر تهذيبا من تلك التى عرضنا لها من قبيل : بناء المواطن الصالح ، تنمية مشاعر الولاء للوطن ، التربية الوطنية ..... إلى غير ذلك من الشعارات التى تسلمنا فى النهاية إلى ذات النتيجة . التربية الجديدة التى نتصور إمكانية وجودها ، لا تسعى إلى تفكيك أواصر الجماعة التى يعيش فيها الإنسان . فوجود هذه الجماعة واحتفاظها بوحدتها وخصائصها التاريخية ، أمر أساسى لاستقرارها ومن ثم استقرار حياة أفرادها . بل أن التربية تغدو – إذا لم يتوفر للجماعة التى تتخذ منها وسيلتها لبناء أجيالها – مستحيلة وعديمة الفاعلية إذا انفرط عقد الجماعة وتحولت إلى أفراد يتجاورون دون أن يلتقوا .

التربية الرامية إلى بناء الإنسان الحر تجتهد فى تحقيق معادلة صعبة : تيسير نمو الذات الإنسانية وإكسابها ما يدعم وجود هذه الذات من القدرات والمهارات والاتجاهات ، وتيسير تلاحم وتكامل الجماعة التى تعد هذه الذات لتعيش فيها . هذه المعادلة ليست فى الحقيقة صعبة إلا فى ظل احتفاظ المجتمع الحالى بأوضاعه الظالمة المضيعة للكرامة الإنسانية . فهذه الصعوبة فى تحقيق التوازن

بين حق الإنسان أن يكون ذاته الحرة وحق الجماعة التى تمنحه الحياة فى أن تستمر فى الوجود والحياة هى الأخرى ، لا تنشأ من الحرص بألا يضحى بالفرد من اجل الجماعة ، بل من طغيان النزعة الدكتاتورية التى تريد أن تسخر الفرد لخدمة مصالح ضيقة تلبسها القلة المستفيدة منها أردية الجماعة .

ونلمس ما سبق أن أشرنا إليه من أن بناء الإنسان الحر يتطلب وجود المجتمع الحر الذى تتأكد فيه المساواة والعدل ويصحح فيه الوعى المشوه للطبقات المسيطرة ويستعاد فيه الوعى السليب للطبقات المسودة. حينما يكون ذلك تختفى هذه المعادلة الصعبة وتتمكن التربية الحقيقة من أن تؤتى ثمارها حيث يصبح من صالح الجماعة ومن أجل تقدمها ، أن يبنى الإنسان الحر ذو الشخصية المتكاملة والذات المتميزة والحرية الواعية .

هذا الإنسان حينما تنجح التربية الجديدة فى بنائه ، يكون لبنه فى بيئة الجماعة تدعم تلاحمها وطاقة فعالة مشاركة فى دفعها نحو التقدم والازدهار ، بما يكون عليه من قدرة على الإبداع تتدعم بفضل ما يتاح له من مفارقة لها .

مشاركة فى حياة الجماعة ، بكل ما تعنيه هذه المشاركة من اقتسام الجهد واقتسام العائد ، وتحمل المسئولية والتمتع بالحقوق ، والبذل بلا حدود وضمان الأمان والأمن .... الخ ومفارقة عن حياة الجماعة تسمح للإنسان بألا يضيع فيها وأن يظل محتفظا بمسافة تمكنه من التفكير المستقل المبدع . تلك هى المعادلة السهلة التى تتخذ منها التربية الجديدة غاية لها على طريق بناء الإنسان الحر .

٢-٥- تأصيل الهوية التاريخية :

ومن بين غابات التربية التقليدية – التى لم يسبق لنا الحديث عنها رغم مكانتها فى هذه التربية – المحافظة على التراث . وأسند دوما للمدرسة فى ظل هذه التربية ، وظيفة نقل التراث من جيل إلى جيل . وقد استحوذت هذه الوظيفة على عمل التربية النظامية فى أوربا إبان القرون الوسطى ؛ حيث سيطر تعليم الفنون

السبعة على عمل المؤسسات التعليمية ، وهى من ميراث اليونان والرومان . وكان من نتيجة ذلك أن أصبح هناك لغتان : لغة التعليم وهى اللاتينية واليونانية ، ولغة الكلام وهى تختلف باختلاف المقاطعات .

ولم تكن هذه الخاصية للتعليم فى أوربا فحسب ، بل نجدها أيضا عندنا حيث ظل الأزهر يعيش منذ نشأته وإلى وقتنا ، على تراث الأقدمين يتعهده حفظا وتلقينا وترديدا ؛ حتى كنا نسمع بعض خطباء المساجد يدعون بنفس الدعوات التى كان السلف يدعو بها لنصرة جيش السلطان .

ولا غبار من المحافظة على تراث الأقدمين ولكن من غير المقبول أن نفرض هذا التراث كى تعيش عليه الأجيال المتعاقبة وكأنه حمل لا فكاك لها منه ولا قبل لها بتغييره . بل أنه من الضرورى أن يكون لكل شعب لغة يختص بها ، ولكن من غير المقبول ، أن تظل هذه اللغة قوالب جامدة لا تتبدل ولا تتجدد مع الزمن للدرجة التى نضطر فيها اضطرارا إلى الاحتفاظ بأسماء المخترعات الوافدة فى لغتها الأصلية ، أو نحجر على المشاعر إلا إذا خرجت على نفس الهيئة القديمة التى انتظمت مشاعر أسلافنا فى الكتابة والشعر . ونذكر كم كانت الكتابات إلى عهد قريب تعنى بالمحسنات البديعية من سجع وجناس وطباق ولا يهم بعد ذلك إن كانت تحمل أفكارا . وإذا كان الحرص من وراء المحافظة على التراث هو ضمان استمرار الهوية المتمزية لشعب ، فإن فرض هذا التراث ونقله كما هو عبر الأجيال لا يحقق هذا الهدف . بل هو مسخ للأجيال المتعاقبة ومصادرة على إبداعها ودورها فى صناعة التاريخ . بل هو أشبه شئ بإحياء الموتى عن طريق التضحية بحياة الأحياء وهكذا نشهد محدثينا يتكلمون بفكر ولغة ومنطق توارثه الخلف عن السلف منذ مئات السنين .

الهوية التى تنجح التربية التقليدية المهتمة بالمحافظة على التراث ونقله عبر الأجيال ، فى إكسابها الشباب هى هوية غير تاريخية . هوية توقيفية تجمد

التاريخ حيث عاش من أبدعوا هذا التراث ومن ثم يكون ما تلى ذلك من زمن هو بغير حساب ، هو خارج نطاق التاريخية . بهذا المعنى تكون الهوية الجامدة ، المقلدة التى تعيش عالة على ما ورثته عن السلف ، هوية غير تاريخية .

التربية الجديدة تتبنى غاية مناقضة لتلك التى انتظمت التعليم النظامى وما زالت ، غاية تأصيل الهوية التاريخية . نحرص على التراث ولا نقدسه ، نحفظ لغتنا ولا نميتها ونصيبها بالعقم بل نطورها ونثريها فى مفرداتها وبنائها وأساليبها ، ونصون فنوننا ولا نفقدها جمالها وروعتها بأن نبقيها على حالها الذى أبدعها عليه الأقدمون ، بل نطور منها لتكون أكثر استجابة وحساسية لمشاعرنا وهمومنا وطموحاتنا وأحلامنا .

التربية الجديدة المهمومة ببناء الإنسان الحر ، لا تقبل إلا الهوية التاريخية التى هى سمة هذا الإنسان . فهو لا يعيش عالة على ما ترك الأقدمون وإنما يترك بصماته على التاريخ بل هو يصنعه ولا يعيش فيه على هامشه . هذه التربية تتيح للنشء أن يستوعب التراث دون أن يضيع فيه أو أن يفقد ذاته فيتوحد مع هذا التراث . ولكى تنجح فى ذلك توسع دائرة اتصاله بكل الثقافات التى يذخر بها عالمنا ، وتشجع فيه إعمال العقل والنظر فيما بين يديه وتدعم كل بادرة تلوح منه إلى أن يكون له رؤيته المتميزة وإبداعه الخاص . ويرتبط هذا بالطبع باحترام مبدأ أساسي للتربية المنشودة هنا ، هو أن تكون الحياة التى يعيشها المتعلم بهمومها ومشاكلها وخصائصها محور التعليم والتربية .

والتربية التقليدية لم تكن تفعل أكثر من أن تدير ظهرها للحياة الحقيقية ، لتجعل التراث محور اهتمامها فيه تعيش ومنه تستلهم ما يجعل الحاضر امتدادا وتقليدا للماضى . أما التربية المنشودة فهى مطالبة بأن تعكس هذا المنطق أو إذا شئنا الدقة هى مطالبة بتصحيح هذا المنطق المقلوب ، لتجعل الحاضر نقطة البدء فى عملها لبناء المستقبل الذى لا ينبغى أن يكون صورة من الماضى الذى ولى .

بهذا وحده يمكن للهوية التاريخية أن تتأصل فى الإنسان الحر الذى يمكنه التجديد والإبداع والإضافة إلى تراث أجداده وأسلافه .

ونفهم فى إطار ما سبق مكان التراث من التربية ، ونفهم أيضا فى إطار ما سبق ما تعنيه اليوم النداءات المترحمة على أمجاد الماضى : إحياء التراث ، تجديد التراث ، تعصير التراث ...... فكل ذلك ينطلق من ذات المنطق الذى قامت عليه التربية التقليدية حينما نظرت إلى التراث وجعلت له كينونة متعالية مستقلة عن الصيرورة التاريخية .

وبعد فقد انتهينا من استعراض خمس غايات تتكامل فيما بينها لتصوغ منظومة غائية تمكن التربية الجديدة من تحديد مضمونها وأساليبها وأهدافها الوسيطة كى تنجز مهمتها فى بناء الإنسان الحر . وإذا كانت هذه الغايات تترجم عن وعى عميق بحركة التاريخ وبإسهامات علوم الإنسان وبالإيحاءات القرآنية وبإشراقات الحس السليم ، فإنها تظل رغم ذلك تعبيرا عن وجهة نظر صاحبها . أو إذا شئنا فهى مجموعة من الأفكار المثيرة للجدل ، تشد الانتباه إلى بديل ممكن للتربية النظامية السائدة فى الوقت الحاضر والتى بدأت تدخل أخطر مراحل أزمتها وفقدان فاعليتها فى بلدان العالم كله كما شهد بذلك معهد التخطيط العالمى بباريس على لسان مديره " فليب كومبز " فى كتابه المشهور بالفرنسية " الأزمة العالمية للتعليم " .

بديل ممكن للغايات التى أضلت التربية النظامية التقليدية لتوصلها لأزمتها الراهنة ، أردنا به إسهامة ودعما للجهود المخلصة الساعية إلى تجاوز الحاضر نحو مستقبل أكثر إشراقا وتقدما .

مراجع الباب الثالث

١) ألفين ستوفلر : صدمة المستقبل ، المتغيرات فى عالم الغد ، ترجمة محمد على ناصف ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة – نيويورك ١٩٧٤ .

٢) هانس – بيترمارتين ، هارالد شومان : فخ العولمة (الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية) ترجمة د . عدنان عباس على مراجعة وتقديم أ. د/ رمزى ذكى ، عالم المعرفة العدد ٢٣٨ ، الكويت ١٩٩٨ .

1) Bourdieu (P) : la Reproduction , Minuit ; Paris 1970 .

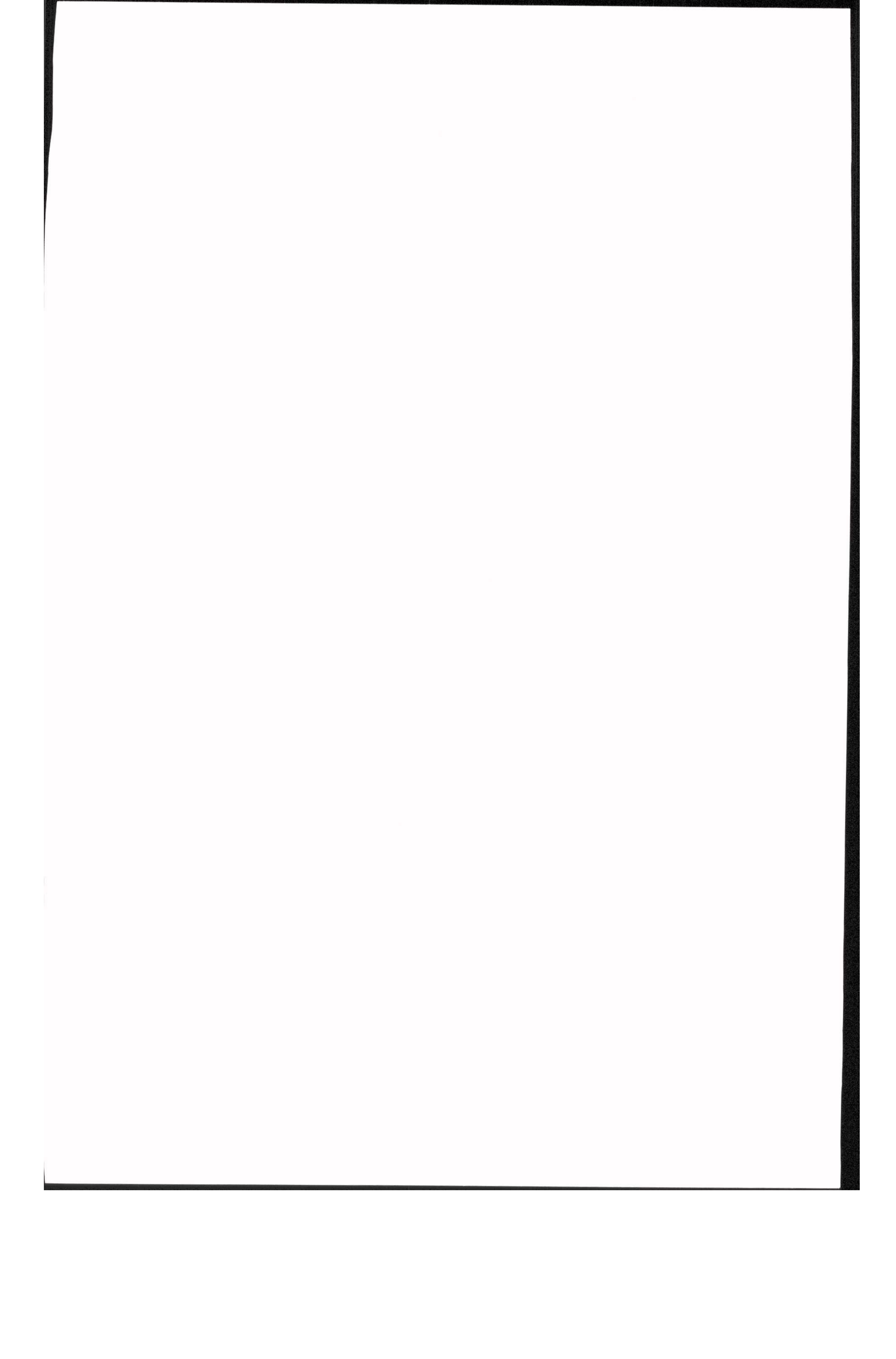
2) Curle (A) : La Role du conseiller En Planification De L'Enseignement ; unesco , Pays Bas 1969 .

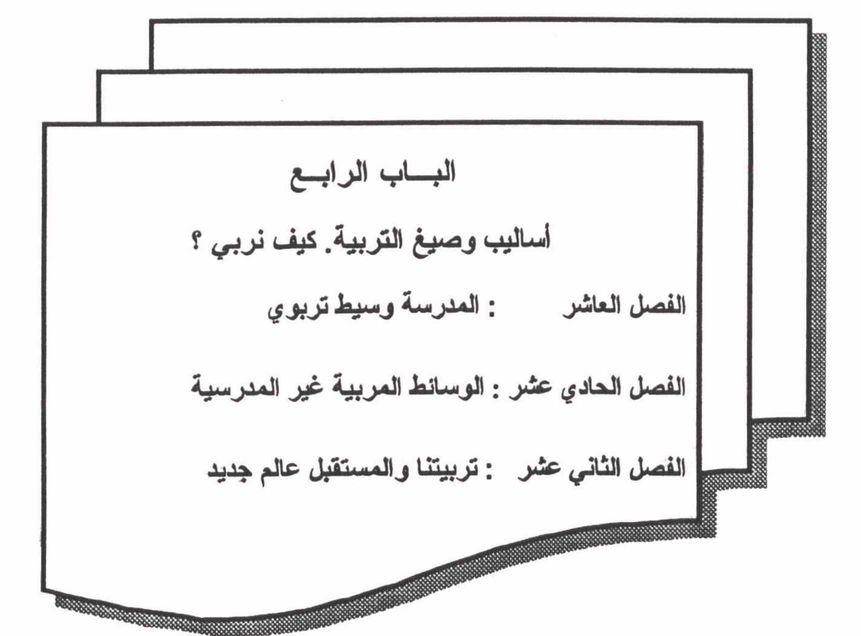
3) Coombs (P.H.) : La Crise Mondiale De L'éducation, P.U.F , Col. Sup., Paris 1968 .

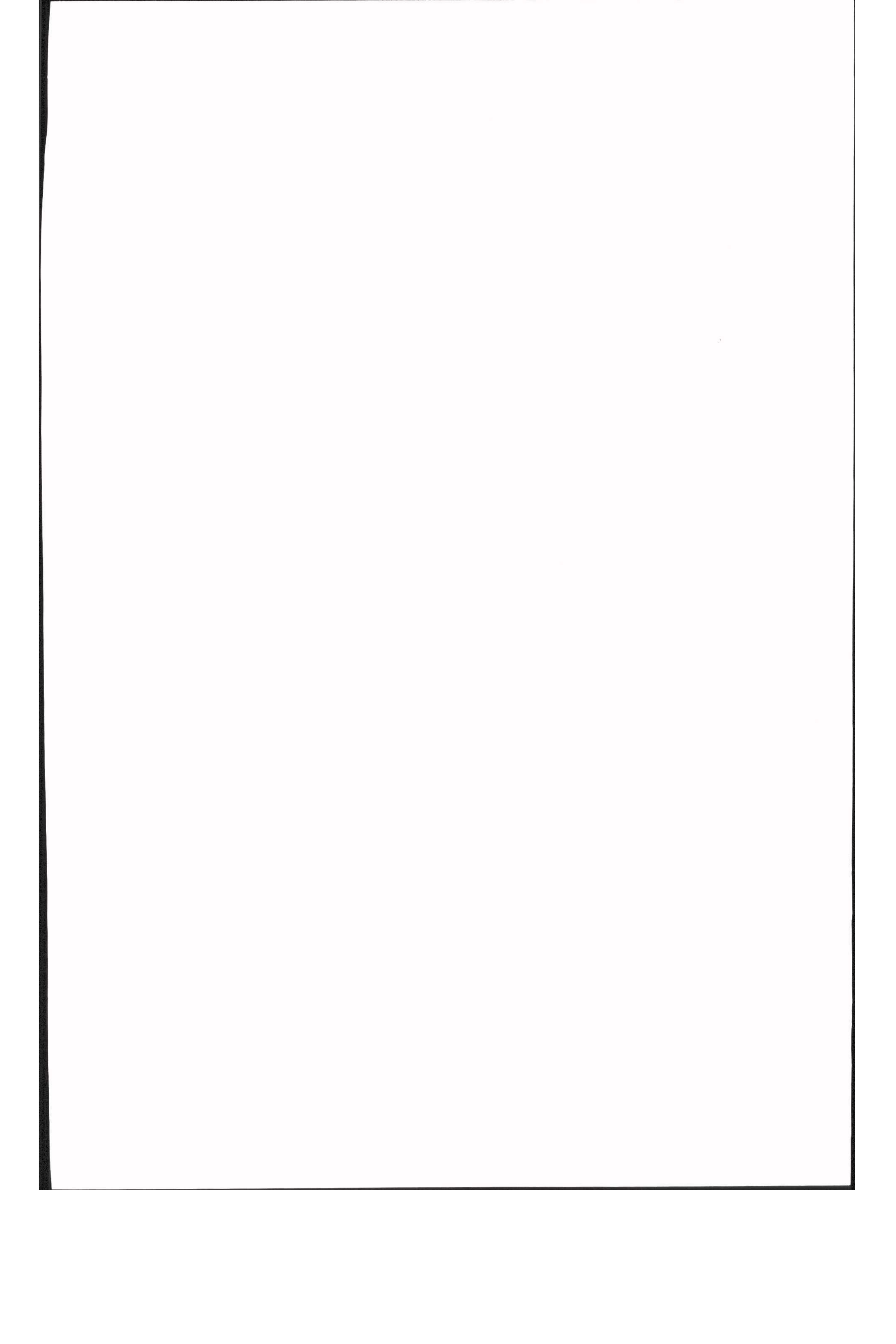
4) Faure (E) et autre : Apperndre A être , Fayard Unesco , Paris 1972 .

5) Karabel and Halsey : Educational Research : A review and interpretation in power And Ideology In Education , Oxford University , New York 1977 .

6) Touroin (A) : Le Mouvement De Mai Du Communisme Utopique , seuil , Paris 1968 .




البـــاب الرابـــع
أساليب وصيغ التربية. كيف نربي ؟
الفصل العاشر : المدرسة وسيط تربوي
الفصل الحادي عشر : الوسائط المربية غير المدرسية
الفصل الثاني عشر : تربيتنا والمستقبل عالم جديد



الباب الرابع

أساليب وصيغ التربية
كيف نربى؟

ويحاول هذا الباب بفصوله الثلاثة إلقاء الضوء على الكيفية التى تسمح لنا بتنظيم وتعبئة جهودنا التربوية كى نصل إلى تحقيق غاياتنا من بناء الإنسان .

وفى أول فصول هذا الباب ، الفصل العاشر : " المدرسة وسيط تربوى " ، ينصب التحليل على إبراز أوجه القصور فى أداء مدرستنا الحالية ، ليتجه بعد ذلك إلى تحليل خصائص المدرسة الجديدة التى يفرضها التحول المنشود فى غاياتنا ورؤيتنا للطبيعية البشرية . لينتهى إلى التبصير بكيفية الانتقال من الواقع المتأزم إلى الجديد الممكن .

أما الفصل الذى يليه ، الفصل الحادى عشر : " الوسائط المربية غير المدرسية " ، فيتجه إلى إبراز خواص المجتمع الحديث الذى تتعدد فيه وسائط التربية غير المدرسية . ويبرز التحليل بعض أدوار هذه الوسائط ثم يولى التليفزيون أهمية خاصة محددا أهم خصائصه التربوية والكيفية التى يستخدم بها الآن فى مصر . وفى نهاية الفصل يتركز التحليل حول توضيح أهمية تحقيق الاتساق بين وسائط التربية غير المدرسية وينبه إلى أهم المقومات التى ينبغى توافرها لبلوغ هذا الاتساق.

وفى آخر فصوله ، الفصل الثانى عشر : " تربيتنا والمستقبل ، والتعلم مدى الحياة " ، يتجه التحليل إلى تجلية التطورات التى يعرفها عالم اليوم وما يرتبط بها من قوى تدفع المجتمعات نحو التعلم مدى الحياة ، ثم يتجه التحليل بعد ذلك إلى استقراء أهم المفاهيم التربوية التى يستند إليها التحول من النظم التعليمية التقليدية

إلى نظم توفر فرصة التعلم مدى الحياة ، ويربط التحليل أوضاعنا التعليمية في مصر بالجدل الذي ينتظم هذه التطورات العالمية .

الفصل العاشر

المدرسة وسيط تربوي

١- واقع المدرسة الحالية :

والمدرسة التى نعنيها هنا ، تصدق على كل مؤسسة تعليمية تنشأ خصيصا بهدف توفير مستوى معين من التعليم لأطفال أو تلاميذ أو طلاب فى زمن محدد . وعلى ذلك يدخل فى اهتمامات التحليل مختلف أنواع المدارس النظامية التى تشرف عليها الدولة وتخضع لقوانين المجتمع .

وعلى أساس من هذا المفهوم الواسع للمدرسة ، نحاول فى هذا المقام رصد مظاهر القصور فى واقع مدرستنا النظامية . قد نلمس انطباق المظاهر التى تنجح فى رصدها ، على أنواع معينة من المدارس أكثر من غيرها . وهذا أمر طبيعى فنحن نركز هنا على مظاهر القصور البارزة والتى تمثل سماتا مشتركة لنظامنا التعليمى .

١-١- التلقين : وهو أحد أساليب التعليم القديم ، يمثل ملمحا أساسيا فى كل الممارسات التعليمية بكافة مستويات التعليم . فالمتعلم منذ أول درجات السلم التعليمى حتى نهايته لا يفعل أكثر من الجلوس وتلقى ما يلقن إليه من معلمه . وهكذا يكون الفعل التعليمى ، تأثيرا من جانب واحد ، فالمعلم هو الطرف الإيجابى المؤثر بينما المتعلم هو الطرف السلبى المستقبل .

ولسنا بحاجة إلى تفصيل القول حول هذه الخاصية التى مللنا الحديث عنها وعما يرتبط بها من إهدار قوانين التعلم السليم ، وإنما قصدنا من التلميح السريع إليها هنا لتكتمل الصورة للمدرسة الحالية بكل جوانبها السلبية ، ليسهل بعد ذلك فهم البديل الممكن .

١-٢- **اللفظية:** ويرتبط بالخاصية السابقة سلبية على جانب كبير من الخطورة تتمثل فى سيطرة اللفظية على الفعل التعليمى ، ففى ظروف مدارسنا الحالية حيث تتعذر الحركة والفعل والممارسة نتيجة لقصور الإمكانات المادية والبشرية ، فإن التعليم يتم من خلال الكلام . حتى التجارب العملية تتحول هى الأخرى إلى مجرد عبارات وصفية يتم ترديدها أمام الدارسين تماما كما يحدث مع المعلومة اللغوية أو التاريخية أو الجغرافية .... الخ .

والنتيجة المترتبة على هذه اللفظية هى أن تتساوى المواد العلمية فى قيمتها حيث تغدو جميعها بالنسبة للدارسين ، ألفاظا تتردد يحتفظون بها بعض الوقت ثم لا يهم بعد ذلك المصير الذي تؤول إليه .

١-٣- **الحشو الزائد :** ولما كان التعليم يتم أساسا من خلال الألفاظ المكتوبة والمسموعة ، كان من السهل أن يشتمل البرنامج الدراسي على كم هائل من المواد الدراسية . هكذا ابتداء من الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية يجد التلميذ نفسه أمام عشرة كتب أو يزيد ، عليه أن يحفظها قبل نهاية العام أي في حدود ستة أشهر . وكلنا يعرف ذلك ، ويعرف أيضا ما يتبقى لديه من معلومات تعيش معه بعد انتهائه من الدراسة النظامية .

١-٤- **اختزال العقل إلى ذاكرة :** واتساقا مع الخصائص السابقة ، ينتهى الفعل التعليمي بتقليص إمكانات عقل الدارس إلى قدرة واحدة ، من بين قدرات عديدة ممكنة ، هي القدرة على الحفظ والتذكر . ويستحيل فى ظروف عمل مدارسنا الحالية أن يختلف الأمر عن ذلك ، حيث تنسجم جوانب العمل مع بعضها البعض . وتكشف التطورات الحديثة وخاصة في مجال تكنولوجيا تخزين المعلومات واستعادتها ، عن انتهاء الحاجة إلى الذاكرة الإنسانية الحافظة والتي لم يعد لها قبل بالمنافسة مع الذاكرة الصناعية .

١-٥ - تخلف المحتوى : ولما كانت المدرسة تعتمد على تلقين معلومات تم اقتطاعها من أنساق علمية وأدبية وفنية ، ثم إعادة صياغتها فى هيئة كتب تناسب الدارسين ، كان من الطبيعى أن يتقادم محتوى هذه الكتب قياسا بالتقدم الذى تعرفه الأنساق الأم . وتزداد حدة هذه الظاهرة فى عالمنا اليوم أكثر من أى وقت مضى ، حيث يتميز عصرنا بسرعة التقدم العلمى وما يرتبط به من تطبيقات. ولا يمكن للمدرسة أن تواكب هذا التقدم طالما احتفظت بأوضاعها الراهنة .

١-٦- تربية معوقة : ومن أخطر النتائج المترتبة على الممارسات التعليمية لمدارسنا الحالية ، تحول المتعلمين مع طول مكوثهم جلوسا إلى فلول من المعوقين الذين لا يتقنون شيئا إلا الكلام ، وتزداد إعاقة الدارس كلما طالت مدة بقائه فى التعليم أى كلما ترقى فيه ، ماذا نريد من طالب يتخرج فى سن الثانية والعشرين فى الجامعة بعد أن يكون قد أمضى ستة عشر عاما جالسا يستمع ويحفظ ويردد ؟ وما يعانيه مجتمعنا اليوم من صعوبات بالغة فى البحث عن مخرج لمشكلة البطالة بين الشباب الجامعى وغير الجامعى ، ما هو إلا مظهر لهذه الإعاقة التى أصيب بها هذا الشباب من جراء تعليم ما يزال يعد الأفندية . وليس عجيبا أن نلمس ذلك أيضا فى خريجى المدارس الفنية على اختلاف أنواعها . فالطالب المتخرج فى المدرسة الثانوية الصناعية – على سبيل المثال – لا يستطيع أن يمارس عملا يدويا بنفس مهارة خريج الحياة ، وهو بعد ذلك أفندى يبحث عن الوظيفة والمكتب . ونحن نلمس هنا هذه الظاهرة وغيرها لمسا خفيفا ، حيث يطول الكلام إذا ما أردنا تعميق الفهم .

١-٧- تربية بلا قيم : وإذا ما غضضنا البصر عن التربية الخلقية باعتبارها اليوم محصلة لما يحفظه الأولاد من كتب الدين وما يرتبط بذلك من نتيجة سلفت الإشارة إليها – كلام يسمع ثم يردد – فماذا نجد بعد ذلك ؟ ما جدوى قيم يعرفها الدارسون ألفاظا تحفظ وتستدعى فى الامتحان ؟ ما ينتظم سلوك أبنائنا

قيم هابطة ، على النقيض تماما من تلك التى تنبث فى الكتب . قيم هابطة ومع ذلك هى الأكثر تأثيرا . ونظرة على واقع العمل اليومى فى مدارسنا يضعنا أمام هذه القيم الهابطة وجها لوجه . فقيمة النظافة اختفت لتنتظم حياة الصغار مظاهر القذارة والإهمال فى كل مكان ، داخل الفصل ، وفى الفناء (إذا وجد) وفى دورة المياه ...... الخ . ونزاهة المعلم تختفى وراء سعى الكثير من المدرسين للحصول على طالبى الدروس الخصوصية . والأمانة تختفى تحت ضغط الامتحان حيث لا ينجو إلا من نافق فأظهر ما يعرف وأخفى ما يجهل . والجمال تلاشى خلف أكوام القمامة وعدم الاكتراث بالذوق العام . والتراحم ولى تحت ضغط الحاجة والزحام الذى لا يرحم لتسود القيم الهابطة : الأنانية ، الانتهازية ، الجبن ...... وأنا لنا أن نحيط بكل القيم السلبية التى تحكم الحياة المدرسية داخل مؤسساتنا التعليمية ، والتى يتشربها أبناؤنا وتستمر معهم والإحاطة بكل القيم السلبية يحتاج إلى دراسة خاصة تعكف على رصد مظاهر الخلق الفاسد الذى يتشكل بالفعل داخل مدارسنا ، وأيضا مصير القيم اللفظية التى يجيد أبناؤنا الكلام عنها .

١-٨- تربية مضيعة للنمو الجسمى : فى مدارسنا وبخاصة فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى حيث ينقسم اليوم الدارسى إلى فترتين وترتفع كثافة الفصل إلى ما يقرب من ستين طفلا ، يكون الحديث عن العناية بأجسام الصغار وصحتهم هو محض هراء . فهؤلاء الصغار الذين يحتاجون إلى الحركة والنشاط واللعب أكثر من حاجتهم إلى النوم والراحة ، يبقون حبيسى المقاعد والفصول طيلة اليوم . ثم عليهم أثناء ذلك أن يتنفسوا بصعوبة هواء فاسد وأن يتحملوا إضاءة ضعيفة وأن يتغلبوا على ضيق المكان . وليس الحال بأحسن من ذلك فيما يلى ذلك من مستويات دراسية لنصل إلى قمة السلم فى كليات الجامعة أيضا .

ولا يغيب عنا كيف أن نمو الجسم وسلامته ، رهن بتوفير الظروف الملائمة لذلك . إذا عرفنا أيضا أن اكتمال النضج الجسمى يتحقق مع البلوغ أى فى

حدود السادسة عشر . إذا عرفنا ذلك وكانت أوضاع مدارسنا على النقيض تماما من متطلبات النمو الجسمى السليم كما رأينا ، فأية نتيجة ننتظر بعد ذلك ؟

شباب فاتته فرصة العناية ببدنه صغيرا ويافعا ، وهو يتعلم بالمدرسة ،هو فى النهاية شباب معتل الصحة غير مكتمل النضج الجسمى، فإذا ما أضفنا إلى كل ذلك ما يتميز به عصرنا من سوء التغذية ومن تلوث الماء والهواء والأرض ، إدراكنا خطورة القصور فى عمل مدارسنا فيما يتعلق بترقية البدن وتيسير نموه .

١-٩- احتكار التعليم : ومن أخطر الانحرافات التى انزلقت بها المدرسة النظامية هو احتكارها إمكانية التعلم . فالشخص الذى يريد أن يلج باب العلم لابد له من المرور بالمدرسة وهى المؤسسة الرسمية التى تمنحه الرخصة لولوج هذا الباب فى السلم التعليمى بغض النظر عما يمتلكه صاحب الشهادة فى الحقيقة من علم .

ولقد أدى هذا الاحتكار إلى تقليص فرص التعليم الذاتى إلى حد انعدامها تماما . وحتى فى الحالات القليلة التى تعد على أصابع اليد حيث ينجح بعض الناس فى تعليم أنفسهم بأنفسهم يظل من تعلم عن هذا الطريق ، محروما من كل ما يتمتع به أولئك الذين تعلموا فى المدرسة وظفروا منها بالشهادة .

ويتعاظم خطر احتكار المدرسة فرصة التعليم اليوم بأكثر من أى وقت مضى . فمعنى استمرار المدرسة فى الاحتفاظ بحق الإذن بالتعليم من عدمه ، فى وقت يزخر فيه المجتمع الحديث بإمكانات لا تحصى للتعلم الذاتى ، هو إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص ومصادرة لحرية الإنسان وإضاعة للمال العام .

إنه بشئ من التنظيم للإمكانات المتاحة بالفعل فى المجتمع والتى يمكن لها أن تسهم فى تحقيق التعلم الذاتى ، يستطيع ملايين من المواطنين تعلم مهارات عملية واكتساب قدرات عقلية وامتلاك معارف علمية بجهد لا يذكر من جانبهم وبنفقات عديمة القيمة من قبل المجتمع . فعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن للإنسان المعاصر أن يثقف نفسه وأن يكتسب علما اعتمادا على ما يبثه التليفزيون والمذياع

وما تنشره الصحف وما تحويه شرائط التسجيل وأخطر من هذا كله ما يسمح به الكمبيوتر فى هذا الصدد من تعلم فعال ، وما تتيحه اليوم الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) من فرص التعلم هو أكبر من أن نتحدث عنه فى هذا المقام .

١-١٠- مخاصمة العمل : وكما يمارس التعليم اليوم فى مؤسساتنا الرسمية وغير الرسمية فإنه يتضمن إبعاد المتعلم عن مجال العمل الحقيقى الذى يعد أساسا له . فالمدرسة عالم مصطنع ينعزل من بداخله عما يدور حوله من حياة حقيقية . ولا تنهى عزلة المدرسة عن الحياة محاولات ربطها ببيئتها أو غير ذلك من الترتيبات الإصلاحية التى لا تفعل أكثر من تمويه الحقيقة .

١-١١- عمل بلا تقويم : وإذا كان أبسط معايير الحكم على أداء مؤسسة ما هو قياس النتائج التى تحققها فى ضوء الأهداف المسئولة عنها ، فإن تطبيق مثل هذا المعيار على المدرسة يكشف عن التباعد التام بين المحقق والمستهدف . يبدو أن المدرسة عندنا تعى هذه الحقيقة ، فالتقويم المشروع أى المسموح به والمعمول به لا يفعل أكثر من تحديد كم النجاح والفشل فى التحصيل للمعارف المدرسية . أما ماعدا ذلك من نتائج ينبغى تحقيقها إذا ما طبقت الأهداف المعلنة بمدارسنا ، فلا أحد يهتم به .

وكلنا يعرف أن الأداة الوحيدة التى تستخدمها مدارسنا لتقويم عملها تتمثل فى الامتحان التقليدى الذى يقيس ما وعته الذاكرة . ومعنى ذلك أنه لا توجد أية وسيلة تستخدمها المدرسة لمعرفة ما تحققه من تربية لأبنائنا ، وكأن هذه التربية تتطابق مع استظهار كم المعلومات الذى يؤدى عنه المتعلم الامتحان .

وهكذا يظل المعلن من الأهداف التربوية : تنمية القدرات العقلية ، تنمية الجسم والمحافظة عليه ، تنمية الولاء للوطن، إكساب القيم المرغوب فيها ..... الخ . يظل كل ذلك وهو جوهر التربية ، أمرا لا يدرى عنه أحد شيئا ولا يدخل فى حساب تقويم عمل المدرسة . ولا تناقض فى هذا الوضع ، فالمدرسة فى واقع الأمر لا تفعل اكثر مما تحاول قياسه أو تقويمه عن طريق الامتحان . والقول بأن

المدرسة تقوم على تربية النشء وفق الأهداف المعلنة للمجتمع . يتطلب أن يكون هناك تقويم يسمح بقياس كل جوانب الشخصية التى ينبغى على التربية تنميتها ، وهو أمر يستحيل القيام به مع احتفاظ المدرسة بأوضاعها الحالية .

١-٢-١- الجدارة بالشهادة : وتمثل الشهادة الدراسية ، أحد الانحرافات التى أفقدت المدرسة وجهتها التربوية الحقيقية . فالشهادة التى منحتها المؤسسات التعليمية كائنة ما كان مستواها ، تسمح لحاملها بالحصول على عمل لمجرد امتلاكه لها . والشهادة بعد ذلك وخاصة حينما تمنح عند آخر درجات السلم التعليمى ، تعنى بالنسبة لحاملها نهاية المطاف مع التعلم ، فلقد اصاب ببلوغ الشهادة العليا أرقى مراتب العلم التى تؤهله أن يستمر حياته بأكملها على الرصيد المعرفى المحقق من التعليم .

وإذا كانت الشهادة فى حد ذاتها أمرا لا غبار عليه إذا ما اقتصر أثرها على تحديد المستوى التعليمى الذى بلغه صاحبها ، فإنها مع صلاحياتها الحالية تمثل خطرا عظيما . فهى تعطى للمدرسة حقا لا يدخل فى نطاق ما ينبغى لها من حقوق ألا وهو التسليم بقدرة حامل الشهادة على أداء العمل الذى يرتبط بنوع الدراسة التى حصل عليها صاحب الشهادة . وتكمن المغالطة هنا فى أن هذه الشهادة التى تعبر عن الكفاءة الداخلية للمؤسسة التعليمية التى أصدرتها ، تمتد صلاحياتها لتأكيد قدرة حاملها على أداء العمل .

وقد يسر استحواذ الشهادة لهذه المكانة الخطيرة ضمان الدولة حق العمل للمتخرجين من مؤسساتها التعليمية التى ينفق عليها من المال العام . وهكذا يغدو أمرا طبيعيا أن نرى الشركات الخاصة تقدم على إجراء اختبارات عديدة للمرشحين للعمل بها من حملة المؤهلات الدراسية ، قبل الإقرار بصلاحياتهم للأعمال والوظائف الخالية . بل أن العديد من هذه الشركات يفضل أصحاب الخبرة ولو كانوا من حملة مؤهلات متواضعة ، على أصحاب المؤهلات العالية من عديمى الخبرة .

وإذا كانت الشهادة تفقد اليوم تدريجيا قيمتها فإن ذلك لا يرجع إلى أننا بدأنا ننتبه إلى بطلان ما يرتبط بها من حقوق وإنما يرجع ذلك إلى جمود النمو الاقتصادي والاجتماعى لبلدنا . وأكبر دليل على ذلك أن الناس ما زالت تنظر إلى الشهادة الدراسية نظرة تقديس باعتبارها وسيلة الخلاص من الأعمال الدونية وبلوغ الوظائف الرفيعة وذلك رغم البطالة وتعاظم أعداد المنتظرين للوظيفة الحكومية .

١-١٣- تجاهل المستقبل : ومن أخطر السلبيات التى تؤكد عزلة التعليم المدرسى عن التطورات الحادثة حولنا ، انعدام كل تعليم يتصل بالتفكير المستقبلى أى الذى يجعل الإنسان قادرا على صياغة المستقبل . ونظرة على المقررات الدراسية ومختلف الأنشطة وبقية عناصر المنهج الأخرى ، تضعنا أمام حقيقة ، وهى أن مدرستنا الحالية لا تنظر إلى الزمن ولا تتعامل معه إلا من خلال بعدين . الماضى – الحاضر . أما المستقبل فهو زمن غائب ، فى الوقت الذى تحتاج فيه المجتمعات إلى استباق الزمن لصياغة المستقبل صياغة تتسق والتطلعات والطموحات .

وتنتشر اليوم أنظمة التعليم التى عرفت مجتمعاتها السبيل إلى التحكم بمستقبلها ، نشاطات تعليمية تحتل فى خطة الدراسة ثلث شواغلها وتركز على إكساب الدارسين : مهارات التفكير المستقبلى والتمكن من أساليب التوقع والاستشراف وصياغة السيناريوهات والتدريب عمليا فى مراكز الدراسات المستقبلية على كل الفنيات المتعلقة ببناء المستقبل .... إلى آخره . ويتحقق بفضل هذا التصحيح لمسار التعليم فى هذه البلدان ، استنقاذ الزمن الضائع الذى ظلت المدارس تتجاهله والخاص بالمستقبل ليكتمل متصل الزمن بأبعاده الثلاثة ماض – حاضر – مستقبل .

ونحتاج كى يصالح تعليمنا الزمن – والتعليم الجامعى لا يشذ عن ذلك – أن نتبنى فهما جديدا للمستقبل الذى لم يعد مجرد امتداد للحاضر بل اصبح كيانا له وجود نستطيع ان نطل منه على الحاضر ووفق هذه الرؤية لا يكون الحاضر

محكوما بالماضى وما يفرضه من حدود وإنما يكون محكوما برؤيتنا المستقبلية . المهارات المرتبطة بهذا المفهوم الجديد ، تظل مسئولية المدرسة التى لابد وأن تكسبها الناشئة من خلال برامجها التى لابد من إعادة صياغتها لتتوازن عناصرها فتتوزع توزيعا عادلا بين شواغل الماضى والحاضر والمستقبل .

وتكشف المظاهر السابقة عن واقع مدرسى مثقل بالسلبيات التى تباعد بينه وأن يكون أساسا لتربية نظامية ترمى إلى بناء الإنسان الحر . فغايات هذه التربية التى ألقينا عليها الضوء فى الفصل السابق ، تتطلب بنية تربوية تيسر النمو المتكامل والمتوازن للذات الإنسانية . والسؤال الذى يفرض نفسه عند هذا المستوى من التحليل هو : هل تحتاج التربية الحرة إلى المدرسة لتبلغ أهدافها ؟ وإذا كانت الإجابة على هذا السؤال هى بالإيجاب ، فأية مدرسة نحتاج إليها ؟

٢- مدرسة جديدة :-

من الأفكار الشائعة عن التعليم ، أنه من أكثر المؤسسات مقاومة للتغيير. وإذا كان ذلك حقا فإنه ينطبق أيضا على كل مؤسسة تمس وظائفها حياة الناس على مدى سنين طويلة . فحينما يألف الناس وجود مؤسسة ما بينهم ، يصبح وجودها جزءا لا يتجزأ من حياتهم ، وكلما كانت وظيفة المؤسسة وثيقة الصلة بحياة كل يوم كان تغلغلها فى حياة الناس كبيرا – وهذا يصدق على المدرسة – ومن ثم يصعب تصور الحياة بدونها .

ومن أشهر الدراسات التى تعرضت لقضية تغلغل المؤسسات فى حياة البشر ، الدراسة التى قام بها إيفان إيلتش Ivan Illich والتى احتواها كتابه مجتمع بلا مدارس . ففى هذه الدراسة يوضح هذا المفكر طغيان المؤسسات فى المجتمع الحديث ويتخذ من المدرسة نموذجا لأكثر المؤسسات خطورة على حياة البشر . ويصل هذا المفكر إلى حد المناداة بتخليص المجتمع من المدارس لإعادة الحرية إلى الناس حيث تحتكر المدرسة التعليم دون أن تقوم عليه خير قيام .

ويحتاج تقبل مثل هذه الدعوة ، خيالا عظيما لتصور إمكانية أن تستمر حياة المجتمع وحياة الناس فيه دون أن تقوم على تربية الصغار مدارس ألفنا وجودها مئات السنين . ولقد حاول هذا المفكر تقديم البدائل التى يمكن أن تقوم على تنشئة الصغار بأفضل مما كانت تقوم به المدرسة . ولسنا هنا بصدد تقويم فاعلية تلك البدائل ولا الحكم بإمكانية تحقيق تربية أفضل مع غيبة المدرسة . والانشغال بمثل ذلك الأمر هو من قبيل الترف العقلى حيث التفكير بعيدا عن أرض الواقع .

أما ما يهمنا من استعراض فكرة أيلتش الجوهرية وهى الدعوة إلى تصفية المدارس التقليدية ، فهو الوضع المتردى للمؤسسات التعليمية التقليدية الذى يضعها فى أزمة حقيقية مع المجتمع . ولقد كان دافع هذا المفكر إلى هذه الرؤية الرافضة لوجود المدرسة أساسا هو وعيه وإدراكه لما آل إليه حال المؤسسات التعليمية من تدهور يوشك أن يفقدها سبب وجودها . ويتعاظم هذا الوعى بتعاظم الطموحات لتوفير تربية حقيقية لإنسان هذا العصر الذى حفل بالمعجزات العلمية ، وهى تربية لا يمكن أن تتحقق من خلال الصيغة التقليدية المتأزمة وهى المدرسة .

٢-١- خصائص بنيوية : وأول الخصائص البنيوية للمدرسة باعتبارها وسيطا تربويا هو جعل مبدأ التربية المتكاملة المقوم الأساسى الذى ينتظم نشاط هذه المدرسة . ويعنى ذلك أن تتحقق للمؤسسات التعليمية وحدتها أفقيا ورأسيا .

أ- ووحدة المؤسسات التعليمية أفقيا ، تعنى اختفاء الازدواجية الحالية وأخطرها ، انقسام المدارس بين عامة وفنية . فهذه الازدواجية كما نعرف تقوم على التسليم بان الناشئة ينبغى قسمتهم بين أهل نظر وأهل عمل ، بين من يؤهلون للعمل الذهنى ومن يؤهلون للعمل اليدوى .

ولم يعد بنا حاجة إلى تأكيد بطلان انقسام الناس إلى أهل نظر وأهل عمل، فلقد سبق أن رأينا أن الإنسان قابل أن يتجه هذه الوجهة أو تلك أو أن يجمع بينهما وهذا أكمل الحلول التى تتفق والطبيعة البشرية كما هى فى حقيقتها .

وهناك من المجتمعات من حاول بلوغ تلك الوحدة عن طريق ما يعرف تحت اسم المدرسة الشاملة . هذه المدرسة التى تتوحد داخلها مدرسة التعليم العام ذات التوجه الأكاديمى ومدرسة التعليم الفنى ذات التوجه العملى ، تحافظ على وحدة الذات الإنسانية من خلال ما توفره من تربية متوازنة تسمح للإنسان بأن يفكر وأن يعمل فى ذات الوقت .

وفى إطار هذه الوحدة الأفقية للمؤسسات التعليمية ، تختفى أيضا الازدواجيات الأخرى التى – مهما كان المبرر لوجودها – تعمل على دعم الفرقة والتباعد بين المواطنين : تعليم دينى فى مقابل تعليم مدنى ، تعليم خاص فى مقابل تعليم رسمى ، تعليم مجانى فى مقابل تعليم بمصروفات .... الخ .

ب- ووحدة المؤسسات التعليمية على المستوى الرأسى ، وهى تستند على مبدأ احترام وحدة الذات الإنسانية أيضا ، تعنى اختفاء التقسيم التقليدى لمراحل التعليم : ابتدائى ، ثانوى ، عام ، وبقاء هذا التقسيم مرتبط ببقاء وسيطرة النظرة التى ترى فى البشر طبائع متمايزة ، يؤهل بعضها للمكانة العليا بينما يقصر البعض الأخر عن ذلك . فبدلا من هذا التقسيم التعسفى للمؤسسات التعليمية بين مراحل يعلو بعضها بعضا وتتميز بانعدام الاتصال فيما بينها ، ثم انقسام هذه المراحل إلى صفوف يعلو بعضها بعضا أيضا ، تنشأ بنية مرنة تتسم باستمرارية المستويات التى تكون بنيتها الرأسية . مستويات تجيب على حاجات النمو الجسمى والعقلى والنفسى للناشئة وليس على متطلبات التقسيم العمرى الذى لا يعنى شيئا والمعمول به حاليا .

ولنا أن نتخيل مدى المرونة فى بنية المؤسسات التعليمية الجديدة حينما تتخلص من الحشو الزائد الذى يكبل حركتها اليوم ، وحين تعكف على التربية الحقيقية التى يقوم فيها النشء بالدور الرئيس فيمضى فى طريق نموه وتعلمه

واكتسابه المهارات الفعلية وممارسته العمل الحقيقى دون أن تكبله الأغلال والقيود الحالية .

ولنا أن نتخيل ناشئا ينصرف إلى إتقان العزف على آلة موسيقية ويهتم فى نفس الوقت بدراسة الموسيقى دون أن يهمل تنمية جسمه ودون أن يفقد صلته بالعمل المنتج ، لنا أن نتخيل هذا الناشئ يمضى فى طريقه إلى آخره دون ان يتعرض إلى تبديد طاقاته فيما لا يسهم فى دعم إبداعه الموسيقى . أن ناشئا كهذا يحقق مستوى راق من إتقان المهارات المتعلقة بهذا الفن فى وقت قياسى قد لا يزيد عن السنتين أو الثلاث . ولسنا هنا بصدد استعراض ما يمكن تحقيقه من خلال بنية تعليمية تتسم بوحدة مكوناتها رأسيا وأفقيا ، وإنما نشد الانتباه إلى بعض من هذا الممكن .

جـ- وتتأكد مرونة البنية المدرسية الجديدة بالتيسيرات التى تسمح بتجاوز القوالب الجامدة التى اشتهر بها النظام التعليمى التقليدى ومن هذه التيسيرات التخلص من قيود السن حيث يسمح لطالب العلم بأن يتردد على المؤسسة التعليمية التى تقدم ما يناسبه فى أى وقت يشاء وأن يتركها أيضا حينما يشاء .

ومن التيسيرات أيضا السماح لطالب العلم أن ينخرط فى المستوى التعليمى الذى يناسبه دون أن يطلب منه تقديم الدليل على مروره بالمستويات التعليمية السابقة على هذا المستوى . فطالما كان بمقدور طالب العلم أن ينتظم فى مستوى تعليمى يرى فيه تحقيقا لاهتماماته ودعما لرصيده من المعرفة والمهارات والخبرات فلا يجب أن يصد عن ذلك بأي شروط .

وتتضمن المرونة أيضا فى البنية الجديدة للمؤسسات التعليمية ، إمكانية الانتقال من مجال دراسى لآخر ، طالما كان ذلك عن رغبة واهتمام من قبل الدارس والمعيار الوحيد للسماح للطالب بالاستمرار فى مجال دون آخر هو تحقيقه لذاته وإحراز النجاح أى اكتساب المهارة والخبرة والمعرفة والقدرة على توظيف

هذا الرصيد فى إنجاز عمل حقيقى . وينقلنا هذا إلى ملمح آخر لمرونة البنية الجديدة ألا وهو انفتاحها على مجالات العمل والإنتاج .

د- وانفتاح المؤسسات التعليمية على مجالات العمل والإنتاج ، يعنى إنهاء العزلة الحالية التى تعيش فيها مدارسنا . وفى إطار التيسيرات سالفة الذكر من الممكن أن يختلف طالب العلم إلى أماكن العمل والإنتاج أثناء دراسته . فالتعلم ليس من أجل التعلم وإنما من أجل تنمية قدرة الإنسان على تحقيق ذاته من خلال العمل الفعلى وتوظيفه لرصيده المعرفى والمهارى . ونلمح هنا كيف لا يمكن تحقيق ذلك إلا فى إطار التغيرات الجذرية لبنية المؤسسات التعليمية ، والتى نحاول إلقاء الضوء عليها فى هذا التحليل .

هـ- ويرتبط بالتيسيرات السابقة التى تجسد مرونة بنية المؤسسات التعليمية تأسيس التقويم على مبدأ : تشخيص الصعوبات التى تعترض نمو طالب العلم وتؤخر نجاحه فى بلوغ مستوى التعليم الذى يطمح إليه . ونلمس هنا كيف يكون المطلوب من التقويم هو النقيض تماما مما نسعى إلى تحقيقه اليوم من ورائه .

فبدلا من أن يكون شاغل التقويم هو تحديد مستوى النجاح – ونعرف ما المقصود بالنجاح فى إطار مؤسساتنا المدرسية الحالية – يكون رصد معوقات النجاح أى عوامل الفشل هو مطلب التقويم . ويسمح هذا القلب لوظيفة التقويم بتخليص العمل التربوى من أخطر عوامل فشله فى الوقت الحاضر وهو استحواذ الامتحان على الاهتمام فى كل جوانب العمل للدرجة التى تجعل منه هدفا مطلوبا لذاته ، ومن ثم يضحى ببقية أهداف التربية أو بأهداف التربية كلها .

وحينما تكون للتقويم هذه الوظيفة التشخيصية ، فإنه يصبح مكونا أساسيا من مكونات البنية التعليمية الجديدة ، يسهم مع بقية المكونات فى تيسير النمو المتكامل للناشئة .

و- وفى إطار البنية الجديدة ، تختفى الحاجة إلى إصدار الشهادات الدراسية فطالب العلم هو فى ذات الوقت ممارس للعمل ، وجدارته تفصح عن

نفسها من خلال أدائه لهذا العمل وقدرته على توظيف رصيده المعرفى والمهارى . ومعنى ذلك أن الجهة المسئولة عن العمل لها القول الفصل فى الحكم على كفاءة طالب العلم الذى يمارس عمله لديها وليس الجهة التى وفرت له فرصة الإعداد والتعلم أى المدرسة .

ز- ويمكننا أن نتصور دور طالب العلم ، الذى يتيسر له بفضل هذه البنية المرنة ، فهو طاقة فعالة نشطة فى دفع نموه الذاتى وتعلمه الشخصى إلى الأمام . وهذا الدور رهن كما نرى ، بتحقيق التيسيرات التى ألمحنا إليها . فقيام الطالب بدور نشط فى العملية التربوية يتوقف على ما لديه من اهتمام ورغبة فى اكتساب وتعلم المتاح أمامه من الخبرات التعليمية وأيضا بتحرره من كل المعوقات التى تبدد طاقاته وتصرف تركيزه عن الهدف الأساسى وهو تحقيق ذاته من خلال التربية ويمكن لنا أن نتبين مدى ارتباط هذا الدور ببقية التيسيرات الأخرى التى سبق الحديث عنها .

٢-٢- التعلم عمل : ومبدأ بسيط تناسته المدرسة التقليدية هو أن التعلم الحقيق إتقان لعمل يعود بالنفع على الإنسان وعلى جماعته . وحينما تنقطع الصلة بين التعلم والعمل بما تعلمناه يتوقف التعلم الحقيق ليحل محله عبث لا طائل من ورائه .

يكون التعلم حقيقيا حينما يعكف الإنسان على سبيل المثال ، على تعلم السباحة فيتقن مهاراتها بالتدريج إلى أن يمارسها بإقتدار . وهو حينما ينجح فى ذلك فإنه يقرن التعلم واكتساب المهارات المتعلقة بهذا اللون من الرياضة ، بالممارسة الفعلية أى العمل وفق ما يتعلمه كل يوم إلى أن يصير التعلم التام قرينا بالممارسة الكاملة الصحيحة للسباحة . ويستطيع الإنسان أن يقيس على ذلك أشكالا عديدة من التعلم الحقيق الذى تمتلئ به الحياة .

أما العبث فهو أن يبدد الإنسان طاقاته بلا هدف فى حفظ أشتات من المعارف يحتفظ بها فى ذاكرته سنينا انتظارا أن تسعفه يوما بما يعينه فى عمل يقوم

به أو صعوبة تواجهة . ولا مبالغة إذا قلنا أنه باستثناء المهارات الأساسية التى تتشكل لدينا فى بداية تعاملنا مع التعليم النظامى ، فإن ما يأتى بعد ذلك هو من قبيل هذا العبث .

ولكى يستقيم الأمر ، أى لكى يتحول الجهد المبذول من أجل بناء أجيالنا إلى تعلم حقيقى بالمعنى السابق ، لابد ان يكون الشعار الأول لمؤسساتنا التعليمية هو : التعلم عمل . وترجمة هذا الشعار إلى ممارسة حقيقية يقضى بأن يخطط للتعليم من خلال التخطيط للعمل والإنتاج بحيث تصبح المؤسسة التعليمية جزءا لا يتجزأ من مراكز العمل والإنتاج . ولا يمكن بلوغ هذا الهدف باللجوء إلى الحلول التسكينية أى التى تحاول تسكين الألم دون ان تضرب جذوره ، مثل إدخال التدريبات العملية فى المدارس أو الأخذ بفكرة المجالات ، كما هو الحال فى التعليم الأساسى ، واللجوء إلى مثل هذه الحلول غير الناجحة بالطبع ، يزيد من عزلة المدرسة عن حياة العمل والإنتاج نظرا لاستحالة أن تكون الممارسات فى ظل الإجراءات المشابهة ، ممارسات لعمل حقيقى . بل كثيرا ما تتحول هذه الإجراءات إلى مجرد طقوس مدرسية تعطى للصغار صورة مشوهة وغير حقيقية عن العمل ومتطلباته .

وهناك العديد من التجارب الناجحة فى هذا الصدد ، فبالإضافة إلى ما يعرفه كل إنسان مارس من تلقاء نفسه التعلم لإتقان عمل بعينه ، توجد لدينا مؤسسات تعليمية تصدر فى عملها على أساس من مبدأ أن التعلم عمل . فى مجتمعنا هنا يوجد نظام التلمذة الصناعية الذى يأخذ به مرفق السكك الحديدية حيث ينخرط الصغار منذ الثانية عشر فى الأعمال الفنية التى تمارس فى وحدات الصيانة بهذا المرفق ليتحولوا من خلال التعلم القائم على العمل إلى فنيين مهرة . ولدينا أيضا تجربة شركة كيما بأسوان حيث تعد الفنيين بمدرسة ملحقة بمصانعها تقرن التعلم بالعمل ، وربما كانت هناك أمثلة أخرى لا نعرفها تسمح لنا بإدراك مغزى ما نتحدث به فى هذا المقام .

ولسنا بحاجة هنا إلى الحديث عن النتائج الإيجابية التى تنجم بالضرورة عن تأسيس عملنا التربوى على هذا المبدأ الأولى البسيط :التعلم القائم على العمل. ودون أن نحيط بكل النتائج الممكنة ، فإن إعمال هذا المبدأ يجنبنا الأزمة الطاحنة التى توشك أن تدفع بمجتمعنا إلى الكارثة وهى أزمة البطالة حيث تقذف الآلة التعليمية كل عام بألوف من الشباب الذى لا يجد فرصة عمل والذى هو فى الحقيقة لا يقدر على العمل . بل أن التعلم المقترن بممارسة العمل الحقيق ، يفتح أمامنا باب التنمية الشاملة لمجتمعنا على مصراعيه ، حيث لن يكون هناك من تعلم يتم هنا أو هناك على أرضنا إلا وهو يرتبط بمجال أو بآخر من مجالات العمل والإنتاج. إن مراكز إنتاجية تنشأ على طول سواحلنا العظيمة تعمل على استثمار وتنمية ثرواتنا البحرية وترتبط بها مؤسسات تعليمية تشكل كوادرها الفنية والإدارية والعلمية ، لهو واحد من مئات المجالات التى تجسد فكرتنا عن مبدأ ارتباط التعلم بالعمل والتخطيط للتعلم فى إطار التخطيط الشامل لتنمية مجتمعنا .

ولا يقتصر إعمال هذا المبدأ على مستوى دون غيره من مستويات النظام التعليمى الجديد ، فهو ذو عائد مجز لأعلى هذه المستويات كما هو بالنسبة لما دونها . فالتعليم العالى الذى يعمل على أساس من هذا المبدأ ، تتحول ممارساته التعليمية والبحثية إلى نشاطات تسهم فى تطوير الإنتاج وتخليصه من معوقاته وابتكار الحلول والبدائل الواقعية . فبدلا من أن تفتعل البحوث – كما هو الحال فى النظام التعليمى الحالى – دون أهداف حقيقية لتصل إلى نتائج لا طائل من ورائها ، تتخذ هذه الأبحاث من مشكلات العمل الحقيقى منطلقا لها فتبلغ بذلك نتائج هى من صميم عوامل النجاح للتنمية وتحقيق أهدافنا القومية . ولنا أن نتصور كيف تكون النتائج لوحدات البحث العالى المرتبطة بمجال الإنتاج الزراعى فى الوادى وفى الأراضى التى نستنقذها من البوار ، مثمرة وفعالة وعملية .

وليس هناك تعارض بين إعمال مبدأ التعليم القائم على العمل ، والحاجة الجديدة إلى أن يغير الفرد من عمله أكثر من مرة خلال حياته لمواجهة التطورات

التقنية المتسارعة ، بل إن العكس هو الصحيح تماما ، ففى ظل العزلة الحالية للمدرسة التقليدية يصعب مواجهة هذه الحاجة نظرا لعدم مسايرة محتوى التعليم لهذه التطورات وعجزه التام عن ذلك . أما فى ظل بنية تعليمية تؤسس على مبدأ التعلم القائم على العمل ، فإن تجديد الإنسان لمهاراته ومعلوماته يصبح أمرا طبيعيا فهو لم يفارق العمل فى الوقت الذى يتعلم فيه .

٢-٣- المدرسة وحاجات النمو الفردى : والمدرسة الجديدة التى تنهض بأعباء بناء الإنسان الحر ، تحرص على إشباع حاجات النمو الفردى كلها . فهى على النقيض من المدرسة الحالية التى تضحى بحاجات النمو الجسمى لأطفالنا دون مبرر مقبول ، تعمل المدرسة الجديدة على توفير أفضل الظروف للنمو الجسمى الصحيح لأطفالنا وخاصة فى المستويات الأولى من النظام الجديد .

وييسر للمدرسة الجديدة ذلك الاهتمام بتنمية الجسم وترقية خصائصه ، ما يتوفر لها من وقت نتيجة لتحررها من المنهج الدراسى المتسم بالحشو الزائد وأيضا من القيود الكثيرة التى لا فائدة تحقق من ورائها وفى مقدمتها الامتحان .
والتضحية بحاجات النمو الجسمى لأطفالنا – وهو الأمر السائد اليوم – لا يمكن تلافى آثارها السلبية على صحة شعبنا فى المستقبل . فأبسط الناس يعرف أن هذا النمو يبلغ كماله وأبناؤنا ما يزالون جلوسا على مقاعد الدراسة . ومعنى أن تفوت فرصة التنمية السليمة لأجسامهم هو انعدام كل قدرة على تصحيح أى انحراف فى هذا النمو .

والمدرسة الجديدة لا تضحى بتنمية قدرات العقل العديدة كما تفعل المدرسة الحالية التى لا تنمى منها سوى الذاكرة . فممارسة التفكير الصحيح واكتساب القدرة على التحليل والنقد والربط والاستنتاج إلى غير ذلك من القدرات التى سبق لنا تسميتها يصبح أمرا ممكنا فقط فى ظل مدرسة جديدة تتحرر من تراثها الذى تنوء به .

ولا تهمل المدرسة الجديدة حاجات النمو النفسى السليم لأطفالنا ، حيث تتوفر كل الظروف والوقت كى تنشأ علاقة صحية بين المعلم وطلاب العلم . ففى ظل ظروف عمل انقشع عنها شبح الخوف من الامتحان وتصيد الأخطاء وحل مكان ذلك الثقة والطمأنينة وصار الهدف هو مساعدة المتعلم لينمو ويتقدم ، يتحقق أهم مقوم للصحة النفسية والتجاوب مع الموقف التعليمى بكل عناصره . ويدعم ذلك جهد معلم أعد ليكون عونا لطلابه ورفيقا لهم .

وأهم من ذلك كله تسمح المدرسة الجديدة بإنهاء الفجوة الحالية التى تفصل بين القيم المتعلمة والقيم التى تحكم الحياة الحقيقية . وليست هذه المدرسة مطالبة بأن تجهد نفسها فى تلقين القيم أو التحدث عنها بل كل ما هناك أنها تخطط للمواقف التعليمية فيها على أساس من القيم التى تمارس فى الحياة . ولا صعوبة فى ذلك فالمدرسة جزء من مراكز العمل والإنتاج ، وطلابها يعيشون الحياة العملية وهم يدرسون ، فالقيم هنا هى التى هناك .

٣- بين الواقع والممكن :

هذا هو الواقع بقصوره وسلبياته يمثل التحدى الحقيقى أمامنا ، وهذا هو الممكن بطموحاته وإيجابياته يمثل البديل الذى نتطلع إليه . وأخطر ما يتعرض له شعب هو أن يظن ألا فرار من واقعه الذى يعيشه . وحينما يصاب الفكر بالجمود والعقم وانعدام القدرة على تصور واقع أفضل مما نعيش فيه ، يكون الضياع والتخلف والاستسلام .

ولكن إذا قبلنا أهمية أن نفكر فى تغيير واقعنا التعليمى نحو الأفضل وقبلنا البدائل الممكنة لما بين أيدينا من صيغ تعليمية وممارسات تربوية ، فكيف السبيل إلى بلوغ هذه البدائل ؟

والإجابة على هذا السؤال لا يمكن اختراعها وإنما نجدها فى ثنايا التجارب التاريخية لشعوب عالمنا . فالفكر الناقد للتعليم القائم يمثل – فى حالة اكتفائه بالنقد وإظهار العيوب فقط – عاملا هاما فى أيقاظ الوعى بضرورة التخلص من هذه العيوب والسعى إلى إصلاح الأوضاع التعليمية .

والفكر الناقد حينما يتبع الخطوة السابقة بتصور لما يمكن أن تكون عليه الأوضاع التعليمية الجديدة ، فإنه يقدم نورا يستلهمه المسئولون عن الإصلاح ، إجراءات وخطوات عملية تسمح لهم بتصحيح هذه الأوضاع .

وفى حالات التغيير الجذرى لأوضاع المجتمع – كما فى حالة الثورات – يمثل الفكر النقدى وخاصة إذا ما اشتمل على تقديم بديل لنظام التعليم القائم ، أداة لدفع النظام التعليمى نحو التغيير الجذرى . وبالطبع هنا يتوقف الأمر على مدى التلاقى بين منطلقات هذا الفكر وتوجهات القائمين على أمر التغيير فى المجتمع .

وبعد كل ما تقدم ، تبقى أهمية لا تقل وزنا عما سبق للفكر الناقد المحلق وهى استثارة عقول المهتمين بقضية بناء الإنسان على اختلاف مشاربهم وأماكنهم من النظام التعليمى ، ليدركوا حدود واقع تعليمهم والممكنات المتاحة إلى تغييره نحو الأفضل . وبهذا الوعى تتشكل الأرضية الضرورية لعملية التغيير حيث يجتهد كل واحد من هؤلاء المهتمين فى إبداء رؤيته للأفكار المطروحة ومن ثم يكون الحوار الذى نراه أساسا لعملنا ليس فقط فى مجال بناء الإنسان المصرى وإنما فى كل مجال من مجالات حياتنا . هكذا وفى حدود هذه الاهتمامات دار التحليل فى هذا الفصل ليبلغ ما بلغه إلى هذا المقام .

الفصل الحادي عشر

الوسائط المربية غير المدرسية

المجتمع المربى :

يتسم المجتمع المعاصر بوجود أعداد كبيرة من المؤسسات التى تؤثر بطريقة أو بأخرى فى بناء البشر وتوجيه سلوكياتهم وحياتهم . وقد يكون هذا التأثير متعمدا يخطط له ويقصد إليه وقد يكون عفويا غير مقصود لا يخضع لسياسة أو خطة . وتتعاظم أعداد المؤسسات التى لها هذه الصفة التربوية وإن تباينت أدوارها ومسئولياتها الأساسية ، للدرجة التى تقترب بالمجتمع المعاصر أن يكون مدرسة كبيرة أو بيئة تربوية تزخر بالعديد من أدوات التعليم والتأثير فى الناس .

ومن أقدم المؤسسات ذات الوجهة التربوية ، الأسرة التى ما تزال إلى يومنا هذا تلعب أهم وأخطر الأدوار فى بناء الإنسان . ولقد انفردت الأسرة فى الأزمان البعيدة بتربية الإنسان والقيام على كل ما يتعلق بهذه التربية دون أن ينازعها فى ذلك منازع . وهى اليوم تحتفظ ، رغم وجود أطراف متعددة تشاركها بناء الإنسان ، بأهم دور فى عملية البناء حيث تضع اللبنات الأولى فيه وتحكم بذلك ما يلى من جهود .

وغنى عن القول أن الأسرة تورث الكيان البيولوجى لصغارها ثم هى بعد ذلك تزودهم بمقومات إنسانيتهم وذواتهم المتفردة : اللغة ، المعتقد الدينى ، الانتماء السياسى ، العادات بمختلف أنواعها بل الطموح والإحباط ...... إلى غير ذلك من مقومات الشخصية . ويترتب على ذلك العمل التربوى الذى تقوم به الأسرة ، نجاح أو فشل التربية التى تواصل ما بدأته الأسرة . وقد عكفت دراسات عديدة على تحديد تأثير التربية الأسرية فى التربية المدرسية وأيضا فى تحديد تأثيرها على سلوك الإنسان البالغ .

وتتفق نتائج الدراسات المعنية بذلك حول اعتبار التربية الأسرية مسئولة بشكل حاسم عما يتحقق فى التربية من نجاح أو فشل . ولا يقتصر ذلك على المجتمعات التى ما يزال للأسرة دور كبير فيها وإنما نلمسه أيضا فى المجتمعات التى تقلص فيها دور الأسرة ومسئولياتها فى تنشئة صغارها .

وإن كانت دور العبادة قد فقدت الكثير من هيمنتها وتوجيهها حياة البشر فى المجتمعات المعاصرة نتيجة لتقلص وقت الفراغ وتوزعه بين اهتمامات كثيرة ، فإنه ما يزال لها أثر لا يمكن تغافله . فدور العبادة وخاصة فى المجتمعات التى ما يزال الدين فيها يحكم جوانب كثيرة من حياة الناس – ومجتمعنا واحد من هذه – تسهم بشكل ملموس فى تكوين اتجاهات الناس ومشاعرهم نحو القضايا المختلفة التى تتميز بها حياتهم . بل قد يصل الأمر أن تنجح التربية الدينية التى تتوفر عليها هذه الدور ، فى تنميط سلوك الأفراد ودفعهم إلى الحركة لنصره أفكار بعينها وإعطاء المشروعية لقيم وإهدار قيم آخرى .

ويزداد تأثير دور العبادة على سلوك من يفيدون مما تبثه من تربية ، كلما خلت الساحة أمام هذه الدور من المؤسسات المنافسة التى تنازعها الأستئثار بوقت فراغ الناس . لذا كان تأثير المساجد والكنائس على سبيل المثال إلى عهد قريب فى القرى أكثر منه فى المدن حيث أماكن وفرص اللهو .

وإذا كان المترددون على دور العبادة يتشكلون أساسا من الذكور فإن ذلك لا يعنى أن الأثر التربوى يحدث فى هذا الجنس دون الجنس الآخر . ومرد ذلك إلى أن القيم التى تنجح هذه التربية فى تشريبها الرجال ، تحكم حياة الأسرة كلها من خلال هيمنة الرجل على حياة أسرتة وتمتعه بحق توجيه الحياة فيها وفق رؤاه . ونلمس هنا كيف تؤثر هذه التربية التى تقوم بها دور العبادة ، على حياة الصغار أيضا والقيم التى يواجهون بها مستقبلهم .

وبجانب الأسرة ودور العبادة ، توجد أيضا جماعات الرفاق والمكتبات والمسارح والسينما والصحافة والمذياع وأخيرا التليفزيون والفيديو وشرائط

الكاست والكمبيوتر ، ولا يعرف أحد ماذا يخبىء المستقبل من أمثال هذه التقنيات . ولسنا هنا بصدد دراسة خصائص كل واحد من هذه الوسائط وإن كنا قد توسعنا بعض الشيء فى الحديث عن الأسرة ودور العبادة ، فليس من هدفنا فى الدراسة أن نتعرض لمثل ذلك وإنما يشغلنا إبراز ضرورة توجه نشاطات هذه الوسائط وتيسر تحقيق الاتساق والتناغم بين أدوارها .

ولكن قبل أن نعكف على إبراز هذه الضرورة ، نجد من المهم التعرض بالدراسة لواحدة من الوسائط المربية يحتل اليوم مكانة خاصة فى مجال التربية غير المدرسية ونقصد به التليفزيون . واستعراض لدور هذا الوسيط الخطير ، يسمح لنا بإدراك أهمية الهدف الذى نسعى إليه فى هذا الفصل وهو إبراز ضرورة تحقيق اتساق أدوار الوسائط المربية غير المدرسية .

التليفزيون وسيط تربوي :-

ويهمنا فى البداية أن نكون على بينة من بدهية : ما ينجح الإنسان فى اختراعه من آلات لا يكون فى ذاته خيرا أو شرا وإنما يتوقف وصفه بهذه الصفة أو تلك ، على الكيفية التى نستخدمه بها . فإذا ما وعينا ذلك ، أمكننا أن نضع ما يسفر عنه نقدنا لهذا الجهاز موضعه الصحيح . فمما لا شك فيه أن التليفزيون إنجاز معجز للإنسان ، وأما ما يرتبط به من سلبيات فمرده إلى أسلوبنا فى استخدامه وإدخاله حياة كل يوم .

وأول ما ينبغى أن نشد الانتباه إليه هو انتشار التليفزيون بشكل يجعله اليوم مكونا رئيسا من مكونات حياة كل أسرة . ينطبق ذلك على مجتمعنا المصرى فى ريفه وحضره ، لدى الأغنياء كما لدى الفقراء ، عند المتعلمين وغير المتعلمين، بين الأسر المحافظة والأسر المتساهلة ، كما ينطبق على كل مجتمعات عالمنا المعاصر . وهذا الانتشار يجعل من الضرورى أن نفكر ألف مرة قيما يبثه هذا

الجهاز بين الناس من أفكار وما يروج له من قيم وما يدعم من أعراف وتقاليد وما يكرس من عادات .

وبشىء من الرؤية والحس التربوى نستطيع أن نتبين عددا من الخصائص التى ينفرد بها هذا الجهاز وتجعل من أدائه عملا على جانب من الخطورة والتأثير فى حياة الناس :-

١- يوفر التليفزيون فرصة قضاء وقت الفراغ لأفراد الأسرة بأيسر شكل ممكن ، فالأسرة لا تبرح مكانها بل لا تفارق جلستها المفضلة ، ولا تحتاج أكثر من لمس أزرار الجهاز كى يضعها أمام عالم من العجائب المتنوعة .
وهذه الخاصية تضع التليفزيون فى قمة الوسائط غير المدرسية ذات التأثير المباشر وغير المباشر فى نفوس وعقول الكبار والصغار على حد سواء . فمع تعقد الحياة وصعوبة التنقل وتلاشى فرص الاستمتاع من خلال التريض والسير فى الطرقات ، وازدحام المواصلات ، وارتفاع تكاليف الحياة ، كل ذلك وغيره من الأمور التى ترهق الناس بدنيا وماليا ونفسيا ، يجعل من التليفزيون وسيلة مفضلة ، سهلة ، رخيصة لقضاء وقت الفراغ بل وقتل الوقت أيضا . ولا توجد وسيلة آخرى تستطيع أن تنافس التليفزيون فى هذه الخاصية التى يكاد ينفرد بها .

٢- والخاصية الثانية تتمثل فيما يوفره هذا الجهاز من حرية للمشاهدين حيث يستطيعون مشاهدة برامجه وفق إرادتهم فى الوقت الذى يشاءون . ويجعل هذا تأثير هذه البرامج عظيما حيث يتوفر عنصر الاهتمام والمبادرة من قبل المتلقين لها . فالمشاهد للتليفزيون يقبل من تلقاء نفسه ويدافع من اهتماماته الشخصية وتفضيله الذاتى ، على برامج دون غيرها .
وتتسع دائرة هذه الحرية التى يحسها مشاهد التليفزيون بزيادة عدد القنوات التى يتم البث من خلالها . فكلما تعددت هذه القنوات ، اتسعت فرصة المشاهدين فى الاختيار والمفاضلة بين البرامج المتلفزة . وتبشر السنوات

المقبلة بمقدم ثورة كبيرة فى استخدام هذا الجهاز الذى يسمح لنا اليوم بمشاهدة البث التليفزيونى من مختلف بلدان العالم عبر الأقمار الصناعية .

ويفرض هذا التطور الآن فى كثير من المجتمعات الأخذ بزمام المبادرة لدراسة النتائج التى تترتب على مثل هذا البث المفتوح أمام كل الثقافات. وتكثر اليوم ، وخاصة فى المجتمعات المغلقة والمحافظة ، النداءات المحذرة من الأخطار المتوقعة لهذا البث التليفزيونى الكونى ، وضرورة إيجاد السبل الكفيلة لحماية المجتمع من هذه الأخطار .

وقد يعترض البعض على فكرة أن مشاهد التليفزيون يتمتع بالحرية فى تعامله مع هذا الجهاز . ويستند من يقولون بهذا إلى أن مجرد وجود البث التليفزيونى يشكل أمرا مفروضا على الإنسان لا يستطيع أن يقاومه . ونحن لا نستطيع أن نقارن بين مشاهدة الإنسان التليفزيون ومبادرته إلى الخروج من بيته للبحث عن كتاب يريد أن يقرأه . ففى الأولى يجلس الإنسان وينتظر ما يعرض عليه دون أن يكون له اختيار فيما يشاهد لا من حيث الموضوع ولا من حيث الزمان على حين فى الثانية يتمتع بالحركة وبالاختيار .

ودون أن نسترسل فى تفاصيل قضية : هل الإنسان حر فى تعامله مع التليفزيون أم أنه فاقد لكل حرية ، نلفت النظر إلى أمر يهمنا فيما نسعى إليه هنا . ونعنى بذلك أن التليفزيون باعتباره وسيطا مربيا ، يسمح للإنسان بنوع ما من الحرية لا يتوفر له فى تعامله مع المدرسة ومع غيرها .

٣- والخاصية الثالثة التى تميز هذا الجهاز العجيب هو فاعلية الخبرة المربية نتيجة لخلوها من الضغوط المعطلة للنمو والتعلم أى تمثل مضمونها . فعلى النقيض مما يجرى فى الموقف التعليمى المدرسى حيث ينجذب الفعل التعليمى تعليما وتعلما تحت ضغط معايير النجاح والفشل المدرسية ، إلى طريق مسدود يتوقف فيه أثر هذا الفعل عند حد الاحتفاظ بالرسالة المتعلمة لحين

وقت إعادتها لمصدرها ، ينجح الفعل التعليمى للتليفزيون فى إحداث أثره المربى . أثر مربى يخضع له المشاهد بإرادته وبإقباله وبتعبئة كل طاقاته على الاستيعاب والتمثل ليعيش الخبرة المتعلمة ويجعلها جزءا من رصيده الفكرى والقيمى والوجدانى .

والفارق بين موقف التعلم المدرسى وموقف التأثير التليفزيونى ، هو فارق فى نوع الخبرة المتحصلة . ففى الوقت الذى لا يتجاوز فيه أثر الموقف التعليمى حدود الذاكرة الحافظة ، يستولى الفعل التليفزيونى على الإنسان عقلا ونفسا وروحا ليخرج من الخبرة المشاهدة وقد تغير أى اكتسب شيئا جديدا يبقى معه حيث يعيش . ونلمس كلنا كيف نستدعى في سهولة ويسر مضامين ما نشاهده من برامج على الشاشة الصغيرة بل وكثيرا ما تفرض هذه المضامين نفسها على وعينا دون إرادة منا ، في الوقت الذي نحتاج فيه إلى عناء وجهد في استدعاء وتذكر مضمون التعلم المدرسي .

وكلنا يدرك أيضا كيف تكون الخبرة المربية التي نعيشها من خلال التلفزة أكثر تأثيرا كلما كانت أقرب إلى حاجاتنا ومعاناتنا وتوقعاتنا ، وهو ما يدعم الحقيقة البسيطة أن التعلم الصحيح هو الذي يرتبط بحاجات المتعلمين .

٤- ورابع الخصائص التي ينفرد بها التليفزيون تتمثل في تخطيه لصعوبة وسيلة التعلم الأساسية وهى اللغة المقروءة والمكتوبة . ففي الوقت الذي يتوقف فيه الفعل التعليمي المدرسي على ضرورة امتلاك المتعلم للغة وتمكنه من استخدامها في القراءة والكتابة ، يحقق التليفزيون فعله التعليمي وتأثيره التربوي دون حاجة إلى هذه الوسيلة . فالرسالة المتضمنة بشكل مباشر أو غير مباشر في البرامج ، تصل إلى المتلقين لها بغض النظر عن امتلاكهم وإتقانهم اللغة قراءة وكتابة .

وأكثر من هذا ، يستطيع هذا الجهاز توصيل معلومات وخبرات لمشاهده دون الحاجة إلى أن يصاحب الكلام عملية توصيل هذه المعلومات والخبرات فعن

طريق المشاهدة لما توظف فيه هذه المعلومات والخبرات من مواقف ، يتمثلها المشاهد بطريقة عملية ملموسة من خلال ما تصدق عليه . ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب بل بمقدور هذا الجهاز أن يكسب مشاهديه مهارات عملية في مجالات لا حصر لها بنفس الشروط البسيطة وهى مجرد المشاهدة .

فالفلاح الأمي يستطيع أن يكتسب مهارة استخدام الآلات الزراعية الحديثة عن طريق مشاهدة ذلك وأيضا يستطيع أن يكتسب المهارات المتعلقة بصيانة هذه الآلات كما يمكنه أيضا أن يتعلم الأساليب الجديدة للزراعة والري ومقاومة الآفات .... إلى غير ذلك .

ولسنا هنا بصدد تعداد مئات المجالات التي تسمح بالتعلم الفعال والمثمر بدون الحاجة إلى إتقان القراءة والكتابة وهى مشكلة المشاكل في التعليم المدرسي. فاهتمامنا في هذا المقام هو إبراز هذه الخاصية الهامة التي تمثل في نظرنا ثورة لا تقل خطورة عن اكتشاف الجاذبية الأرضية وعن غزو الفضاء ، فالتعلم ممكن دون الحاجة إلى معرفة القراءة والكتابة وليس أى تعلم ، إنما التعلم الحقيقى الذى يؤثر فى الإنسان ويشكل سلوكه وينمى عقله ويرقى بدنه ، أى التعلم الذى يبنى الإنسان بناء متكاملا متوازنا . وعلنا ندرك إمكانات هذا الجهاز الخطير التى لم تستخدم حتى الآن إلا بنسبة ضئيلة جدا .

٥- والخاصية الخامسة تتمثل فى إمكانية توحيد مصدر التعليم لمجموعات ضخمة من البشر تمتد لتستوعب شعبا بأكمله ، فى هيئة مركزية محدودة الحاجة إلى الطاقة البشرية . فالبث التليفزيونى يتم على المستوى القومى من خلال هيئة تضم عددا محدودا جدا من المتخصصين والفنيين والإداريين ربما لا يتجاوز عددهم، عدد العاملين فى إحدى الكليات الجامعية .

وتضعنا هذه الخاصية أمام حقيقة هامة وهى تجاوز التليفزيون الصعوبة المعضلة التى طالما عانى منها التعليم المدرسى وما يزال وهى صعوبة توفير الأعداد الكافية من المعلمين الأكفاء . وتسمح هذه الخاصية للتليفزيون بان

يقدم برامجه ذات الوجهة التربوية ، وهى كثيرة : على أعلى مستوى . فيكفى عدد محدود من المربين ذوى الخبرة المتميزة لا يتجاوز الاثنين أو الثلاثة ، ليقوموا بتصميم وتحديد الخبرات التربوية فى أكمل صورة ممكنة لها ، ليتلقاها بعد ذلك المشاهدون دون أن تتعرض للتشويه أو التجويف الذى تتعرض له الخبرات المدرسية حينما يتعهدها معلمون متباينو الإعداد والخبرات .

ونلمح هنا مرة آخرى إمكانية خطيرة لم تستثمر إلى يومنا هذا الاستثمار الصحيح . ولا ينبغى أن نعتبر بعض البرامج التعليمية التى تبث حاليا ، تعبيرا عن الاستخدام الكامل لهذه الإمكانية ، والسبب فى ذلك أن هذه البرامج ليست إلا دروسا تقليدية يستخدم فيها التليفزيون وسيلة لنقلها . وشتان بين ذلك ، واستخدام لهذه الأداة يستند إلى خصائصها الفريدة التى تجعل منها وسيطا مربيا لا يستطيع وسيط آخر أن ينافسه .

واستخدام التليفزيون وسيطا مربيا على أساس من هذه الخاصية ، يمكن أن يحقق – بالإضافة إلى توفير المال – تعليما ذا نوعية راقية يتجدد بسهولة حيث لا يتجمد فى كتاب . وندرك أهمية ذلك فى عصر أصبح من سماته التغير والتطور السريع للعلم ولتطبيقاته . كما نلمس من خلال بعض البرامج الرائدة التى تقدم معلومات عن التطورات العلمية الحديثة ، كيف يمكن لهذا الجهاز أن يجنبنا جمود محتوى التعليم الذى تعانى منه التربية المدرسية .

٦- وتضعنا سادس الخصائص أمام ظاهرة نعيشها ونعرفها جميعا وهى أن التليفزيون يمكنه نقل المدرسة إلى البيت بدلا من أن ينتقل الأطفال إليها . ونلمس هنا أيضا إمكانية حل جذرى لمشكلة من أخطر مشكلات التعليم المدرسى وهى توفير أماكن مناسبة ومجهزة يتعلم فيها الناشئة وتستنزف جانبا عظيما من المال المخصص لذلك . وهنا أيضا يطول الكلام حول الفوائد العملية لهذا التحول الممكن فى مسيرة بناء الإنسان ، حينما يتيسر لنا توفير

سبل التعلم أمامه وهو فى بيئته الأليفة : بيته . فإذا ما غضضنا النظر عن الفوائد المادية لهذا التحول الممكن ، أمكننا أن نرى فيه أساسا لفعل تربوى فعال ومثمر فوجود المتعلم فى بيته يعنى توفر بيئة تربوية تخلو من الاصطناع والتكلف وتجعل تمثل الخبرات المربية أيسر وأعمق . كما يدعم ذلك أيضا مبدأ تفريد التعليم ، حيث يعيش المتعلم الخبرة المربية من خلال علاقة مباشرة بينه ومحدثة ، وليس من خلال الوعى الجمعى الذى يهيمن على الفصل الدراسى التقليدى .

٧- وبالطبع لا نستطيع الادعاء بأننا أحطنا بكل الخصائص التربوية للتليفزيون فمما لا شك فيه أنه بالإمكان رصد عدد آخر منها . والذى يهمنا هو أننا ألقينا الضوء على أهم ما نعتبره وثيق الصلة بعملنا التربوى من هذه الخصائص . ونعتقد أن المستقبل يوحى بتطور عظيم لإمكانات هذا الجهاز ليجعل منه بالفعل الوسيط الأول فى عملية بناء الإنسان .

نعتقد انه سيكون بالإمكان أن يطور هذا الجهاز ليسمح للمتعلمين بتخزين واستعادة الخبرات المربية ومتابعتها وفق إيقاعات متباينة تتفق وقدرة كل واحد منهم . ونتوقع أيضا أنه سيكون بالإمكان تحقيق نوع من الاتصال بين المتعلمين والقائمين على أمر البث التليفزيونى للخبرات المربية ، وهناك الكثير والكثير من جوانب التطوير الممكن الذى لا ينبغى أن نصادر عليه هنا بل نترك لكل واحد منا أن يعمل البصر فيه .

الاستخدام الحالى للتليفزيون :-

ويعمل التليفزيون اليوم فى مجتمعنا دون أن يكون عمله جزءا من استراتيجية قومية لبناء الإنسان المصرى . وهذا أمر طبيعى يتفق ووجهة هذا الجهاز باعتباره أداة إعلامية وتسلية ، ووسيطا مربيا .

وليس معنى ذلك أن التليفزيون بأوضاعه الحالية وباحتفاظه بوجهته هذه، لا يؤثر فى الناشئة وفى الكبار تربويا . ففى الوقت الذى تتركز فيه برامج هذا الجهاز على الإعلام بمجالاته المختلفة والتسلية بشكل أساسى ، وعلى التثقيف والتعليم فى حدود ضيقة ، تحمل هذه البرامج على اختلاف توجهاتها ، رسائل تربوية تصل إلى المشاهدين وتؤثر فيهم .

وحتى الإعلانات التجارية لا تخلو هى الأخرى من التوجيهات المربية أى التى تسعى لتشكل مشاعر الناس واتجاهاتهم . والتحليل البسيط لمحتوى هذه الإعلانات ، يضعنا أمام القيم التى تروج لها وتحاول إكسابها الناس لتنميط سلوكهم فى مسارات بعينها . وكذلك تجتهد فى خلق الحاجات الجديدة لهم لترويج السلع التى تتحدث عنها . ويستطيع كل منا بشىء من التفكير أن يلمس ما وراء هذه الإعلانات من مضامين قيمية قد تتفق وقد تختلف مع ما نؤمن به ومع ما يسعى المجتمع إلى تسييده من قيم .

ولا نبالغ إذا ما قلنا بان كل ما يبثه هذا الجهاز يحمل مضمونا تربويا . الأحاديث العادية التى قد تدور حول موضوعات دينية أو أدبية أو علمية لا يقتصر أثرها على مضامينها المباشرة بل تؤثر أيضا من خلال الأسلوب الذى تتم به . فهى حينما تأتى على هيئة (منولوج) ينفرد فيه المتحدث بإلقاء ما فى جعبته على الناس ليتقبلوه باعتباره صادرا عن حجة فى موضوع الحديث ، فإن ذلك يدعم التلقين ويقلل فرص الحوار وجعل المتلقين للرسالة مشاركين فى تحديدها وبلورة مضمونها وقياسا على ذلك يمكننا تأمل كل ما يجرى على الشاشة الصغيرة ، كى ندرك حقيقة ما يقول به وهو وجود الخبرات المربية فى كل ما يبثه التليفزيون .

وهل يجهل أحدنا على سبيل المثال ، ما للمسلسلات التليفزيونية على اختلاف أنواعها من تأثير إيجابى أو سلبى على من يشاهدونها ؟ نعتقد ان أبسط الناس يدرك ما تتضمنه هذه المسلسلات من أنماط للتفكير يجسدها سلوك أبطالها فى مواجهتهم للمواقف التى يتعرضون لها وما تروجه من قيم يصدر عنها هؤلاء

أيضا فى حكمهم على الأمور والقضايا التى ينشغلون بها . ونترك لقارئنا أن يعمل عقله فيما يشاهده على الشاشة الصغيرة ، ليقف على حقيقة ما ندعيه .

فإذا ما وعينا ما سبق وأضفنا إليه غياب الاستراتيجية القومية التى تحكم عمل هذا الجهاز وغيره من الوسائط غير المدرسية ، تبينا خطورة الموقف الذى نوجد فيه الآن والذى نوجز مظاهره فيما يلى :

١- القيم الصريحة والضمنية التى تحويها برامج التليفزيون وأساليب انتقالها للناس تتناقص فيما بينها نتيجة لغيبة منظومة قيمية يهتدى به القائمون على أمر هذا الجهاز . وهذا التناقض لا يقتصر على البرامج فيما بينها وإنما قد نجده أيضا فى البرنامج الواحد .

٢- وفى هذا الإطار من العمل المفتقد للتنسيق العام ، يكون من الطبيعى أن تتناقض قيم التليفزيون وقيم المدرسة المتضمنة فى مناهجها . ففى الوقت الذى تشكل فيه هذه القيم الأخيرة ، ما ينبغى أن يكون عليه المحتوى القيمى لتربيتنا ، تعكس قيم التليفزيون ما يسود المجتمع من قيم رفيعة وقيم هابطة على حد سواء .

٣- ويرتبط بالمظهرين السابقين ، ما نطلق عليه ازدواجية المرجع القيمى والذى يجسده سلوك الأفراد حينما يحتفظون بقيم يعتبرونها مثلا عليا ينبغى تأسيس السلوك عليها ، وفى الوقت ذاته يصدرون فى حركتهم وعملهم عن قيم أخرى مناقضة للأولى ، فالتعاون قيمة يحرص الناس على الحديث عنها وإعلاء شانها ولكنهم فى المواقف الحقيقية حينما تتعارض مصالحهم الشخصية ، تكون الأنانية ويكون : أنا ومن بعدى الطوفان .

٤- ويتعاظم تمزق النفوس وتشتتها حول القيم التى ينبغى السلوك على أساسها ، بتعدد الوسائط المربية التى لا ينتظم عملها خطة واحدة أو استراتيجية قومية. فليس التناقض منحصرا بين ما يجرى فى التليفزيون وما يتم فى المدرسة

وإنما نجده أيضا بين هذين الوسيطين وغيرهما من الوسائط : الأسرة ، دور العبادة ، ورفاق اللعب ... إلى غير ذلك من الوسائط التى سبق الحديث عنها .

٥- ولا يقتصر التناقض على القيم فحسب وإنما نلمسه أيضا فى تشكيل العقل وترقية البدن وتحقيق الصحة النفسية أى فى كل جوانب بناء الإنسان . ففى الوقت الذى تتطلع فيه التربية النظامية إلى تنمية التفكير العلمى القائم على ربط الأحداث بمسبباتها ، وهى لا تنجح فى ذلك بالطبع ، نجد العديد من الخبرات المربية التى تروج لها الوسائط الأخرى ، تعمل على النقيض من ذلك تماما فالداء العضال قد نبحث عن العلاج الناجح له لدى مشعوذ أو عارف بالأحاجى والأسرار ، والفقر قد نلتمس له مخرجا فى حظ يصيبنا من حيث لا ندرى ، إلى غير ذلك من أنماط التفكير المفتقر لأبسط قواعد المنطق .

٦- ويتعاظم وعينا بالنتائج المترتبة على العزلة الحالية للوسائط غير المدرسية والتى تجعل كل واحد منها يعمل وكأنه لا يدرى بوجود الوسائط الأخرى ، حينما نعمق معرفتنا بما يجرى من عمل بفضل هذه الوسائط . فالمظاهر التى ألمحنا إليها لا تعبر إلا عن جانب بسيط من النتائج المترتبة على غيبة التنسيق والتناغم بين أدوار الوسائط غير المدرسية . ويعنى ذلك أننا فى حاجة إلى جهد كبير لتحليل طبيعة ما تقوم به هذه الوسائط من عمل وما تنجح فيه بالفعل من تأثير وما تشتمل عليه من إمكانات غير مستغلة ، قبل أن نتجه بعد ذلك إلى إحداث التنسيق فيما بينها . وما الجهد الذى سلف عن خصائص التليفزيون إلا خطوة فى هذا الاتجاه نحو رصد القدرات المكنونة فى وسائطنا غير المدرسية ، والتى تسمح – فى حالة استغلالها – بفعل تربوى مقتدر .

اتساق وسائط التربية ؛ مطلب حيوى :

وفى ضوء التحليل السابق ، نتبين خطورة استمرار التباعد بين أطراف التربية غير المدرسية فيما بينها من جانب وبين هذه الأطراف والتربية المدرسية

من جانب آخر . ففى ظل هذا التباعد كما رأينا تتضارب الجهود ويستحيل العمل التربوى الفعال الذى يمكنه بناء الإنسان المتسق الشخصية الذى تتكامل فيه القوى العقلية والنفسية والجسمية . ولسنا بحاجة إلى إعادة القول عن ازدواجية السلوك الذى يتسم به جيلنا الحالى وكيف تتبدد قواه وهو يدير ظهره لما ينبغى أن يكون ، ليخضع دون إرادة لقيم هابطة وخيارات ضحلة . وانطلاقا من ذلك كله نخلص إلى بناء الإنسان القادر على تحقيق ذاته والمهيأ للإبداع والإنجاز الحضارى ، يتطلب تضافر وسائط التربية بمختلف أنواعها وتأسيس أنشطتها وجهودها وفق الغايات التى نتطلع إليها .

تحقيق الاتساق والتناغم بين مختلف وسائط التربية مدرسية وغير مدرسية ، مطلب حيوى حيث يتوقف عليه إمكانية تحويل غاياتنا التربوية إلى نتائج ملموسة وليس بلوغ ذلك بالأمر المستحيل ، بل أن الوضع الحالى لهذه الوسائط هو الأمر المستحيل والعجيب . وتفسير ذلك هو أن هذه الوسائط جميعها تخضع لسيطرة الدولة التى تمدها بالمال وتحكم الإشراف عليها وتملك وقف نشاطها أو تأكيد استمراره فالأمر العجيب والمستحيل هو أن تحتفظ هذه الوسائط بأوضاعها الحالية لتستمر فى عملها متجاهلة بعضها البعض وكأنها جزر منعزلة لا اتصال بينها .

إنه من الغريب حقا أن يذهب أطفالنا إلى المدرسة ليتشربوا قيما ونماذج للسلوك ثم يعودون إلى بيوتهم لتضعهم مدرسة البيت أى التليفزيون أمام سلوكيات وقيم تتناقض والأولى . عجيب أن يستمر ذلك وأعجب منه أن يجد الناس أنفسهم أمام رؤى متعارضة يتشتتون معها بين النقيض والنقيض ؛ فشهادات الاستثمار عمل وطنى واقتصادى عظيم ، وهى فى ذات الوقت أدخل فى باب المحرمات منها فى باب المسموحات .

مطلب حيوى إذا أن يختفى التناقض بين وسائط التربية ، ليحل محله التناغم والتكامل بينها . ويحتاج ذلك – وهو ميسور كما بينا حيث تخضع هذه الوسائط لإرادة الدولة – إلى صياغة استراتيجية عمل واضحة المعالم تلزم كل

أطراف التربية باتباعها ، ترسم بالوضوح والدقة أدوار هذه الأطراف والمسئوليات التى تقع على عاتقها . ومثل هذا الجهد يقع كما نرى على عاتق الدولة التى يمكنها أن تأذن بالحوار وباستثارة الطاقات المبدعة لمفكرينا ولشعبنا كى نتمكن من خلال ذلك من بلورة مثل هذه الاستراتيجية . ودون إدعاء بأن ما يلى من تحليل يمثل بعضا من مقومات هذه الاستراتيجية ، نورد فيما يلى عددا من الأفكار التى ربما أفادت فى ذلك .

بعض مقومات تحقيق الاتساق :

١- تحديد غاياتنا التربوية بكل الوضوح والدقة وإعلانها كى تكون معروفة من قبل كل المشتغلين بالتربية ليس فحسب وإنما لكل إنسان يعيش على أرض هذه البلد . غايات واضحة ، تتكامل فيما بينها وتثير فهما واحدا مشتركا بين كل من يعيها .

ولا يكفى فى هذا الصدد ، إعلان هذه الغايات بنشرها فى كتاب ننساه مع مرور الزمن ، وإنما ينبغى أن تظل دليل عمل دائم الحضور يتجدد ويتردد كل يوم بكل الوسائل الممكنة . ويعنى ذلك أن تكون أقرب شىء بميثاق عمل يشكل وعى كل مشتغل بالتربية أينما كان مجال عمله .

ولسنا بحاجة إلى تأكيد ضرورة إعادة النظر بشكل منتظم فى غايتنا المعلنة لتظل دوما تعبيرا عن حاجات حاضرنا وطموحات مستقبلنا .

٢- ويرتبط بما سبق ، ضرورة إعلان منظومة القيم التى ينبغى أن نتشربها ونؤسس سلوكنا على هدى منها . ويعنى ذلك ترتيب القيم المرغوب فيها وفق أهمية كل منها بالنسبة لمشروعنا الوطنى . وكما أن إعادة النظر فى الغايات ضرورة ، يكون من واجبنا أن نعيد ترتيب منظومة القيم كلما دعت الحاجة .

فمن معوقات العمل أن تغيب القيم المحفزة إليه أو تحتل مكانة ثانوية فى هذه المنظومة.

ومن المهم هنا أن نكون على بينة من ضرورة تحديد مضمون القيم التى نأخذ بها . فمجرد تسمية القيمة لا يكفى كى نكون على بينة مما تصدق عليه وإنما يتطلب ذلك الإفصاح بوضوح تام عن السلوك الذى ينبغى أن تيسره كل قيمة فى المواقف المختلفة .

٣- ويتوقف نجاح الخطوتين السابقتين على تشكيل القائمين بالعمل فى مختلف وسائط التربية من خلال برنامج إعداد تربوى يسمح بدعم وحدة الفكر والعمل لديهم ، وذلك بأن يكونوا على بينة من غاياتنا التربوية وقيمنا وأيضا بالحقائق العلمية التى نصدر عنها فى رؤيتنا للإنسان الذى نعمل معا على بنائه .

فكما ينبغى إعداد المعلم الذى يقوم بالتدريس فى المؤسسات التعليمية النظامية تربويا ، ينبغى أيضا إعداد من يقومون على أمر دور العبادة ، والمشتغلين بالتليفزيون والعاملين بالإذاعة والصحف ...... إلى غير ذلك من وسائط التربية غير المدرسية . ولا ينبغى أن يكون هذا الإعداد لمرة واحدة تكفى الإنسان عمره الوظيفى ، بل لابد له أن يتجدد وفق إيقاع مراجعتنا إطار العمل . وقد يتساءل البعض عما إذا كان الوالدان فى كل أسرة ، معنيين بهذا الإعداد أيضا. ونقول هم بالفعل كذلك ، والصيغ الممكنة لهذا الإعداد كثيرة . نستطيع أن نتصور إعدادا تربويا يوفر للمقبلين على تكوين الأسر ، يتزودون من خلاله بالمعلومات والحقائق العلمية البسيطة التى تسمح لهم بالتصرف الواعى السليم قبل أطفالهم . ولسنا بحاجة إلى ذكر الأمثلة على المشكلات العديدة التى تعرفها أسرنا فى تربية أبنائها .

وفكرة الإعداد التربوى للمقبلين على تكوين الأسرة ، ليست بدعة وإنما كان لمجتمعنا منذ عهد قريب تجربة فى ذلك . ففى أواخر الخمسينيات من قرننا

الماضى ، أنشأت الدولة ما عرف آنذاك بمكاتب فحص الراغبين فى الزواج . وكان الهدف من وراء هذا الإجراء ، تأمين الأسرة ضد أخطار تعرض حياتها للتوقف والانهيار . ففى ضوء الفحوص الطبية يمكن تجنيب الأسرة عدم الإنجاب أو إنجاب أطفال مصابين بأمراض وراثية أو مشوهين إلى غير ذلك .

الدعوة إذا إلى الإعداد التربوى للمقبلين على تكوين الأسر ، تمثل ركيزة الاتساق الذي ننشده بين وسائط التربية غير المدرسية وفى مقدمتها بالطبع الأسرة فإذا ما سار هذا الإعداد حقيقة ودعمناه بإعادة الحياة إلى (مكاتب فحص الراغبين فى الزواج) ، نكون قد وفرنا أساسا متينا لبناء أسر ذات قدرة مربية فائقة .

٤- ومن مقومات اتساق أفكار وسائط التربية ، توصيف الدور الذى يضطلع به كل وسيط فى عملية بناء الإنسان . فلأن معظم الوسائط غير المدرسية، لم تنشأ بهدف المشاركة فى تنشئة الأجيال وإعدادها للحياة بشكل مباشر ، غاب تأثيرها المربى الممكن عن وعى القائمين بالعمل فيها . ولقد بينا فى تحليلنا السابق كيف أن الإعلان التجارى فى التليفزيون ينطوى على تعليم يؤثر فى سلوك الناس وذلك بتشكيل اتجاهاتهم سلبا وإيجابا نحو أشياء بعينها ، وقد يتفق ذلك أو يتعارض مع قيم المجتمع .

من الضرورى إذا أن نقوم بتحليل ما يقوم به كل وسيط من نشاط وعمل ، كى نقف على ما يؤثر به من تربية فى صغارنا وكبارنا . وحينما نصل إلى توصيف ذلك الجانب فى عمل كل وسيط من وسائط التربية غير المدرسية ، نكون قد حددنا واحدا من أهم المقومات التى يستند إليها الإعداد التربوى للقائمين بالعمل.

٥- وتحديد الدور التربوى الممكن لكل وسيط من وسائط التربية غير المدرسية ، يضعنا أمام العديد من الإمكانات غير المستغلة . ولقد سبق أن بينا فى صدر هذا التحليل مجموعة من الخصائص التى ينفرد بها التليفزيون باعتباره أداة للتربية والتعليم . ويمكننا إعادة القراءة لهذه الخصائص ، لنقف على ما يمكن أن نستخدم فيه هذا الجهاز من إنجاز تربوى يفوق أحلام المتفائلين منا .

ونلمس هنا أهمية الوقوف على هذه الإمكانات المتاحة من خلال عمل كل وسيط من وسائطنا التربوية غير المدرسية . ونحتاج لبلوغ ذلك ، القيام بدراسات تشغل نفسها بإبراز الإمكانات الخاصة بكل وسيط – كما فى محاولتنا تلمس خصائص التليفزيون ذات الطابع التربوى – ثم توضيح السبل للإفادة منها .

وهكذا يبلغ الفصل الحالى هدفه وهو تحديد وسائط التربية غير المدرسية وكيفية تأثيرها فى عملية تنشئة أجيالنا ، ثم إبراز ضرورة إحداث التناغم والاتساق فى أداء كل منها على أساس من استراتيجية تربوية تحكم عملها ، كما تحكم عمل المؤسسات التعليمية النظامية . ويدخل ما أبرزه هذا الفصل من متطلبات ينبغى لنا الوفاء بها ، ضمن منطق حركتنا نحو المستقبل الذى بدأت ملامحه تتحدد فى تجارب البلدان المتقدمة . مستقبل يحاول الفصل التالى إلقاء الضوء على بعض قسماته .

الفصل الثانى عشر

تربيتنا والمستقبل
التعلم مدى الحياة

عالم جديد :

تأتى الدعوة إلى التعليم مدى الحياة ، مقترنة بمجموعة من التطورات تجعل من المستحيل أن يحتفظ النظام التعليمى بأوضاعه التقليدية المعروفة . وهذه التطورات التى نعرض لأهمها بعد قليل ، تفرض على الإنسان فى المجتمع الحديث مداومة التعلم واكتساب المهارات والخبرات طيلة حياته كى يتمكن من العيش ومواجهة التغيرات المتلاحقة .

وإذا كانت الأنظمة التعليمية التقليدية ما زالت تعمل فى كل بلدان العالم ، فإن صيغ التعلم مدى الحياة ، بدأت تنتشر فى المجتمعات المتقدمة وتتجه فى تطورها إلى تكامل أدوارها لتوفير التعلم أمام الإنسان طوال حياته . وتستقبل الجامعات المفتوحة وهى من أهم هذه الصيغ ، الكبار من مختلف التخصصات لتجدد معلوماتهم وخبراتهم وتساعدهم أن يكونوا على صلة بالمنجزات العلمية والتقنية الجديدة . ويبلغ عدد المترددين على الجامعة المفتوحة فى انجلترا ، وهى واحد من أوائل البلدان التى أخذت بهذه الصيغة ، مائة ألف من الرجال والنساء كل عام.

وإلى جانب الجامعة المفتوحة ، توجد صيغ عديدة أخرى لها ذات الوجهة: الدراسات التدريبية التى تنظمها النقابات والأحزاب السياسية وجهات العمل ، والتعلم بالمراسلة ، والتعلم الذاتى ، والتعليم الموجه عن طريق التليفزيون والإذاعة . وبالطبع تتباين أهمية هذه الصيغ من حيث قوة تأثيرها وانتشارها من بلد لآخر .

وتتسع دائرة التنسيق التى تجمع بين هذه الصيغ يوما بعد يوم ، لتوشك أن تشكل نظاما تعليميا متكاملا .

وإذا كنا فى مجتمعنا لم نعرف بعد خطوات حاسمة نحو هذا التحول فى مسيرة بناء الإنسان ، فأننا مقبلون عليه . فمجتمعنا لا يعيش فى عزلة عما يدور حولنا من تغيرات ، وسوف نلمس من خلال عرضنا لأهم التطورات التى تجتاح عالمنا ، صدق مقولتنا السابقة . وفيما يلى نعرض لأهم التغيرات التى تجعل من التعلم مدى الحياة ، ضرورة تفرض نفسها على كل المجتمعات .

١- التقدم العلمى والتكنولوجى :

ونظرة على ما قطعه العلم وتطبيقاته التكنولوجية عقب الحرب العالمية الثانية لنصل إلى ما نعيشه الآن من إنجاز معجز فى هذا الصدد ، تضعنا أمام خاصيتين هامتين لهذا التقدم .

١-١- إيقاع لاهث :

وأول ما يلفت النظر فيما عرفه العلم والتكنولوجيا من تقدم فى الفترة الزمنية المعنية بالدراسة ، هو السرعة الفائقة التى تنتظم إيقاع هذا التقدم والتى تطلق عليها الأدبيات المعنية بهذا الموضوع اسم : الانفجار المعرفى ، ولقد بينا فى دراسة سابقة كيف يعجز المختصون اليوم عن ملاحقة التطور العلمى فى مجالات تخصصاتهم الدقيقة حيث تنسخ النظريات العلمية القائمة وفق ايقاع محموم .

ولا يقتصر هذا الإيقاع السريع على التقدم العلمى فقط وإنما يمتد أيضا للتطبيقات التقنية حيث تضيق المسافة الزمنية بين الاكتشافات العلمية والتطبيق لها للدرجة التى نشهد معها اليوم طرح التكنولوجيا الجديدة فى الأسواق فى الوقت الذى ما زالت نظائرها القديمة معروضة فيها .

وتسمح الخاصية السابقة ، التلاحم بين العلم والتطبيق ، بإدراك أحد الملامح الرئيسية للمجتمعات المعاصرة وهو : الترابط العضوى بين مختلف

مكوناتها ترابط يستند إليه هذا التفاعل الذى نلمسه بين الاقتصاد والسياسة ، بين الثقافة والتعليم ، بين العلم والتكنولوجيا ثم بين هذه العناصر وغيرها . والوعى بهذا الملمح من ملامح المجتمع الحديث يسمح بإدراك حقيقة وحدة الواقع الاجتماعى التى تتحقق عبر تفاعل مكوناته . ويترتب على هذا الوعى استحالة فهم طبيعة أى مكون من هذه المكونات إلا من خلال فهم التأثير والتأثر الذى يرتبط به مع غيره . ويعبر عن هذه الحقيقة ما نشهده اليوم من تعاظم حجم الدراسات المتآخذه Interdisciplinaires التى تعتمد – رغم أحادية موضوعاتها – على متخصصين فى أفرع عديدة من العلم . فدخول الفيديو – على سبيل المثال – إلى بلد ما يتطلب – فى حالة معرفة ما يرتبط به من تأثير – تضافر عدد كبير من المتخصصين للوقوف على تأثيره الاقتصادى والثقافى والسياسى والصحى ... إلى غير ذلك .

وفى الوقت الذى نشهد فيه اتساق حركة التقدم العلمى والتطبيقات التقنية فى البلدان المتقدمة ، نلمس تباينا كبيرا فى موقف البلدان المتنامية فى مواجهة الصعوبات المرتبطة بهذا التقدم العلمى وما يرتبط به من تكنولوجيا . ومن أبرز مظاهر هذا التباين ، الفجوة التى تفصل بين حالة العلم فى هذه البلدان الأخيرة ، وما تستخدمه من المنجزات التكنولوجية المستجلبة .

فإذا ما قصرنا اهتمامنا على مجتمعنا المصرى ، وجدنا أنفسنا أمام واقع تعرفه مجتمعات كثيرة من عالمنا الثالث . ففى الوقت الذى يسعى فيه المسئولون عندنا إلى استيراد أرقى أنواع التكنولوجيا من مختلف بلدان العالم واستخدامها ، فى مختلف مجالات العمل والإنتاج ، يروعنا افتقار مجتمعنا إلى الأسس والمبادئ العلمية التى أثمرت هذه التكنولوجيا .

وإذا كان التحدى السابق يمس المجتمع بمختلف مؤسساته ، فإنه يمثل بالنسبة لنظامنا التعليمى مسألة مصيرية . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن التعليم المنظم هو أداة المجتمع الأساسية لإعداد الناشئة ووضعهم على أعتاب العلم فى

مختلف مجالاته كى يسهموا بعد تعليمهم فى دعم مجتمعهم علميا وتكنولوجيا . ولكن بين هذا الهدف وما يجرى فى الواقع ، المسافة كبيرة ، ففى الوقت الذى تجمد فيه المقررات الدراسية عند اللحظة التى اقتطعت فيها هذه المقررات عن الانساق العلمية الأم ، لا تتوقف هذه الأنساق عن التطور للحد الذى يجعل القطعية بينهما أمرا محتما .

وحقيقة ، تعرف مجتمعات المركز أيضا ظاهرة تخلف محتوى التعليم عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية ولكن لم يصل الوضع فيها إلى حد القطعية التى باتت أمرا واقعا فى حالة مجتمعنا . ونظام التعليم التقليدى لا يمكنه تجاوز هذه القطعية مع استمراره فى الاحتفاظ بمنطق حركته الحالى وبأساليب عمله المعروفة وإنما يتطلب الأمر جهودا مضنية لإخراج التعليم المدرسى من عزلته وتدعيم الصلة بينه ومراكز إنتاج النظريات العلمية من جانب ومراكز استخدام هذه النظريات من جانب آخر . وفى مجتمعات المركز ، يبدو التعليم مدى الحياة صيغة تعليمية تسمح بتجاوز الهوة التى تفصل بين العلم والتكنولوجيا ، والمقررات الدراسية . فهذه الصيغة بما تستند إليه من مبادئ مرنة، تسمح للإنسان بأن يظل دائم التجديد لمعلوماته وخبراته ، دائم الاكتساب للمهارات والقدرات التى لا تتوقف عن التطور .

وبالطبع لا يمكن للنظام التعليمى بقواه الذاتية أن يخرج من هذا المأزق التاريخى الذى يفقده مشروعية وجوده شيئا فشيئا وإنما يتعلق الأمر هنا بالإرادة السياسية العليا ومدى حرصها على تأكيد استقلال مجتمعها وامتلاكه مصيره . ولا يختلف اثنان حول مخاطر استمرار مجتمعنا – وينطبق ذلك على الغالبية العظمى من بلدان العالم المتنامى – فى استجلاب التكنولوجيا من بلدان المركز دون امتلاك الأساس العلمى لها . فاستمرار هذا الوضع يعنى استمرار علاقات التبعية التى دفع شعبنا من أجل تصفيتها أعظم التضحيات .

ويسمح التحليل السابق بإدراك الفرق بين حقيقة المشكلة التى نعكف على تحليلها ، فى بلدان المركز وفى التوابع . ففى الوقت الذى بدأت فيه العلاقة بين محتوى التعليم وأوضاع العلم والتكنولوجيا فى البلدان المتقدمة تضعف ، فإنها بلغت حد القطيعة فى حالة مجتمعنا اليوم . قطيعة تمتد آثارها لتؤكد علاقات التبعية والتى تتعمق ما استمر اعتمادنا على استيراد التكنولوجيا التى لا يتوقف تقادمها . وهكذا ، يكون الأخذ بالتعليم مدى الحياة ليس مجرد وسيلة لتخليص الإنسان المعاصر من غربته وإنما أداة تسمح لنا بتصفية هذه العلاقات .

١-٢- تأسيس المهارات والقدرات :

وإذا كان نظام التعليم التقليدى يعجز كما رأينا عن مسايرة التقدم العلمى والتكنولوجى فإنه يتعرض اليوم لخطر استلاب وظيفته الهامة والمتمثلة فى إكساب الناشئة المهارات والقدرات التى يتطلبها منه العمل الذى يعدون له . ونظرة على مضمون التقدم التكنولوجى الذى يتميز به عصرنا ، تضعنا أمام خاصية فريدة تتمثل فى تحويل العديد من المهارات والقدرات المنوط بالمدرسة إكسابها الناشئة إلى مجال النظم والآلات . ولنا أن نتساءل مع المربين الواعين بالتطور الحادث حولنا عن قيمة ما تبذله مؤسساتنا التعليمية اليوم لتنمية الذاكرة ، فى وقت لم يعد فيه لمثل هذه الذاكرة قيمة تذكر بعد أن أصبحت أجهزة التسجيل السمعى والبصرى فى متناول الإنسان العادى . أن التطور الذى نشهده من حولنا فى بلدان المركز ، يقترب بنا من اليوم الذى لن يكون فيه لرصيد الإنسان الفرد من القدرات والمهارات التقليدية قيمة تذكر بجانب الأداء الدقيق والسريع الذى تستطيعه الآلات والنظم لهذه المهارات والقدرات . أية مقارنة – على سبيل المثال – يمكن أن تعقد بين فرد يتقن الضرب على الآلة الكاتبة يصيبه التعب فيخطئ ، وآلة صماء تستجيب بالكتابة لما يملى عليها نصا دون تحريف بلمسة أصبع ؟

إن من الأبحاث الهامة والمثيرة التى يفرضها تحليلنا فى هذا الوضع ، بحث يسعى لتحديد القيمة العملية لمختلف القدرات والمهارات التى مازالت مؤسساتنا التعليمية تعمل على إكسابها الناشئة .

ومرة أخرى هنا ، تؤكد تجارب المجتمعات المتقدمة أن التعليم مدى الحياة هو صيغة فعالة أيضاً لاحتفاظ الإنسان بالمبادرة والوعى لتجديد قدراته ومهاراته بالإضافة إلى معارفه ومعلوماته . فالتعليم مدى الحياة بما يؤكد من إمكانات التعلم التى تتجاوز حدود زمان ومكان التعليم التقليدى ، يفرض نفسه فى المجتمع المعاصر كأحد الأدوات الأساسية لتأكيد حرية الإنسان وتحقيق ذاتيته . بل أن هذا التعليم فى حالة مجتمعنا يمثل أداة للتحرر الاقتصادى والسياسى للمجتمع بأسره وليس للإنسان الفرد فحسب .

٢- تغيير الإنسان عمله :

ومن المتغيرات التى عرفها اليوم مجتمعات المركز ، اضطرار الإنسان إلى تغيير عمله أكثر من مرة فى حياته . وترتبط هذه الضرورة بما عرفته الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية من اختفاء العديد من الأعمال والمهن وظهور أعمال ومهن جديدة باستمرار وما ارتبط بذلك من تفاقم لمشكلة العطالة . ولقد أدى هذا إلى لجوء المجتمعات إلى إعادة تدريب المتعطلين وإلحاقهم بأعمال أخرى يحتاج إليها سوق العمل .

وفى البداية اتخذت هذه الخاصية صورة انتقال العاملين من قطاع لم يعد يحتاج إليهم إلى قطاع آخر يشكو من نقص العاملين به . ولقد مثل الانتقال من قطاع الزراعة إلى قطاعى الصناعة والخدمات ، التجسيد الحى لهذه الخاصية فى الخمسينات والستينات . ولكن الجديد بعد ذلك هو ظهور ضرورة أن يطور العاملون فى قطاع بعينه معارفهم ومهاراتهم ليكونوا أكثر وفاء بمتطلبات العمل فى ذات القطاع . ومن ذلك ما حدث فى قطاع المصارف بعد إدخال أساليب التنظيم

وأجهزة الكمبيوتر وتبنى نظم تخزين المعلومات الحديثة ، حيث تضخم حجم العمالة الزائدة وظهرت الحاجة إلى إعادة تدريب العاملين ليكونوا أكثر قدرة على التعامل مع أساليب العمل والأجهزة الجديدة . ونلاحظ ذلك أيضاً فى قطاع الصناعة بعد انتشار الأتمتة واستخدام التحكم المركزى فى إدارة الصناعات الكبيرة ، وتعرف اليوم مجتمعات المركز فى مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات معدلات للعطالة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ هذه المجتمعات .

وتجتهد هذه المجتمعات لاحتواء الآثار المترتبة على مشكلة العطالة وما يرتبط بها من آثار مدمرة للفرد والمجتمع بوسائل شتى : إعادة تدريب العاطلين وتوجيههم لأعمال أخرى ، توسيع فرص العمل بالقطاعات ذات القدرة على استيعاب أعداد كبيرة من العاملين ، تقليل ساعات العمل لاستيعاب مزيد من العمال، صرف معونات العطالة ... إلى غير ذلك . وفى مقابل هذا يجد الإنسان الفرد نفسه مضطرا إلى بذل الجهد لمواصلة التعلم من جديد ليواجه هذا المصير الذى لا يترك له أى خيار ، فإما أن يقبل بالانخراط فى برامج إعادة التعلم واكتساب معارف ومهارات متطورة وإما أن يواجه حياة التعطل والفقر .

وتعرف مصر ظاهرة العطالة ربما بشكل أكثر حدة مما تعرفه مجتمعات المركز ، وبالطبع تختلف الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة هنا وهناك ، فمن السذاجة والتسطيح أن يعتقد أحد بتشابه العوامل الحاكمة لظاهرة ما لمجرد تماثل مكوناتها الملموسة فى مجتمعين متباينين . ولسنا هنا بصدد تحليل العوامل الكامنة وراء ظاهرة العطالة فى مجتمعنا ، إنما ينصب الاهتمام إلى إبراز حقيقة تعرض مجتمعنا المصرى لذات الضرورة التى تواجه مجتمعات المركز وهى ضرورة إعادة التعلم لاكتساب المعارف والمهارات المتجددة . ورغم عظم حجم العطالة بشكليها السافر والمقنع عندنا ، فإن الجهود اللازمة لاحتوائها ليست على المستوى المطلوب من حيث الجدية ومن حيث الكفاية ، للدرجة التى تجعلنا نعجز عن إدراك

برنامج واحد يمكن اعتباره جهدا منظما يهدف إلى إعادة تعليم الكبار لاستنقاذهم من هوة التعطل والضياع .

أن الوعى بوجود ضرورة تعليم الكبار وما يرتبط بذلك من مسئولية الدولة فى توفير وتنظيم صيغ هذا التعليم ، يفتح أمام مجتمعنا آفاقا لا حدود لها للتنمية والعمل تستوعب الألوف المؤلفة من شبابنا المتعطل والقادر على العطاء .

وتعتبر تجارب مجتمعات المركز التى سبقتنا إلى هذا المصير ، مصدرا هاما نستلهم منه العديد من الخبرات الناجحة فى مجال التعليم مدى الحياة الذى تتعدد صيغه وتتنوع باعتباره البديل لنظام التعليم التقليدى الذى لم يعد يوفى بحاجات المجتمع المعاصر .

٣- الاغتراب :

ومن أبرز التغيرات التى يختص بها عصرنا ، شعور الإنسان الفرد بالغربة عن مجتمعه وضعف شعوره بالانتماء للبيئة التى تحيط به . ويعتبر التناقض بين القيم المادية التى تنتظم حركة الحياة فى المجتمع الحديث : التنافس ، التفوق ، الكسب المادى السريع ، الاستحواذ على الكماليات ، والقيم الروحية التى تحيا داخل الإنسان : التقبل ، الحب ، التضحية ، الوفاء ، أهم مصادر تغذية هذه الغربة . كما يتأكد هذا الشعور أيضاً نتيجة لما يتعرض له الإنسان الفرد من إحباطات لعجزه وفقدانه المقدرة على المشاركة الفعالة فى مختلف النشاطات التى يزخر بها مجتمعه . ويدرك كل من يعى صعوبة الحياة فى المجتمع الحديث ، ضخامة الجهد الذى ينبغى أن يبذله الإنسان ليوسع من محصلته المادية والمعرفية والمهارية كى يتمكن من أن يكون مشاركا فى صنع الحياة على أرض مجتمعه لا مجرد شاهد مندهش لها .

ويتعمق شعور الاغتراب لدى الإنسان المعاصر ، كلما تعاظم دور المؤسسات التى تقوم عنه بمسئولياته القديمة لتصل به كما نرى اليوم إلى حد

الاعتماد المطلق عليها وفقدانه بالتالى استقلاليته وحريته ومبادراته . أن مجرد امتلاك الثروة فى المجتمع الحديث لا يكفى لتأكيد هيمنة الإنسان على مصيره وتأكيد مشاركته فى توجيه حركة الحياة فى مجتمعه ، بل يتطلب ذلك أن يتقن الإنسان الكثير من لغة المتخصصين الذين يوكل إليهم أمر صياغة القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية . وأكثر من ذلك فإن قدرة الإنسان فى المجتمع الحديث على الاستمتاع واستهلاك ما يمتلئ به المجتمع من منجزات العلوم والفنون ، يتطلب أن يكون الإنسان دائم التجدد لمعارفه ومعلوماته ورصيده من المفاهيم والقيم ومكتسباته من المهارات والقدرات . ولسنا بحاجة إلى الاستطراد فى الحديث عما تتطلبه عملية استمتاع الإنسان استمتاعا كاملا بقضاء وقت الفراغ وتأمل الأعمال الفنية الراقية من تشكيلية وموسيقية والدخول فى حوار مع الآخرين حول القضايا والمشكلات الملحة إلى غير ذلك من أوجه المشاركة التى بامتناعها يترسخ شعور الاغتراب والانسلاخ عن حياة الجماعة .

ومرة أخرى هنا ، يتخذ مفهوم التعليم مدى الحياة أهميته البالغة كأحد الأدوات الفعالة التى يمكنها مساعدة الإنسان فى التغلب على الشعور بالغربة وتأكيد قدراته على المشاركة فى حياة مجتمعه . وتتعدد فى مجتمعات المركز صيغ التعليم مدى الحياة التى ترمى إلى تجنب الإنسان الوقوع فى هوة الاغتراب ؛ فهناك على سبيل المثال لا الحصر ما تقوم به الأحزاب السياسية الشعبية من تثقيف وإعادة تعليم للمنتمين إليها من أبناء الطبقات الكادحة لتأكيد وعيهم بما يحيط بهم من متغيرات وفهم طبيعة الجدل الذى ينتظم حياة مجتمعهم ، ليكونوا قادرين على المشاركة الفعالة فى توجيه هذا الجدل . وأيضاً ما تقوم به النقابات المهنية والعمالية من تنظيم لبرامج إعادة التدريب والتعليم لأعضائها كى تزيد من مقدرتهم فى الدفاع عن مصالحهم الفئوية ، كما تقوم أيضاً الحكومات ببذل جهود تتباين بالطبع من حيث الجدية والفاعلية من مجتمع لآخر ، لإعادة تعليم الكبار وتثقيفهم ، ليكونوا أكثر قدرة على ملاحقة التطور .

ودون إغفال لما يباعد بين العوامل الحاكمة لظاهرة الاغتراب فى مجتمعات المركز ، والعوامل الحاكمة لها فى المجتمعات المتنامية ، فإن ظاهرة الاغتراب بالمعنى الذى سبق تحديده ، توجد أيضا فى مجتمعاتنا . ففى مصر على سبيل المثال وبالتحديد مع بداية الثمانينيات ، بدأت السلطة الرسمية تطرح وعيها بهذه المشكلة فى صورة مخاوف من ضعف شعور الانتماء إلى الوطن لدى أفراد الشعب . ولقد اجتهدت السلطة الرسمية فى مناشدة الأطراف ذات التأثير فى معنويات وعقول الناس ، على تكثيف جهودها لتعميق شعور المواطنين بالانتماء إلى بلدهم . ويستمر إلى اليوم إلحاح الخطاب السياسى على تأكيد أهمية ترسيخ شعور الولاء والانتماء إلى الوطن باعتباره الدعامة الأولى لمواجهة المخاطر والتحديات التى تواجه مجتمعنا .

وإذا كان هذا التفسير الرسمى يكشف بجلاء عن تفشى مشاعر الغربة لدى الإنسان المصرى ، فإن هناك مؤشرات أخرى تؤكد هذه الحقيقة . ومن أهم هذه المؤشرات ذلك التشرذم الملاحظ بين قطاعات عريضة من الشباب الذى يتقوقع داخل جماعات ينكر بعضها البعض وتتناحر فيما بينها من أجل فرض ما تعتقده صوابا من المفاهيم والقيم والبدائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية .ونشهد كيف تحاول السلطة السياسية استعادة هذه الجماعات إلى حظيرة المجتمع بالقوة تارة وبالإقناع أخرى دون أن تنجح فى هدفها . ومن المؤشرات أيضا ، تراجع القيم السامية : الإيثار ، التعاون ، البذل ... الخ ، لصالح القيم الهابطة : الأثرة ، التفوق ، الكسب ... الخ . وهو ما تترجم عنه الكوارث المتلاحقة التى تكاد تعصف بحياتنا . ومن أشد المؤشرات بلاء ، هروب الشباب من مواجهة الحياة التى لم تعد تعبر عنهم ، وذلك بتعاطى المخدرات بحثا عن السكينة داخل أنفسهم هربا من شعور الغربة الذى يحسونه نحو مجتمعهم . وهامشية مشاركة الجماهير فيما يمس مصير المجتمع من قرارات وفيما يمس حياتهم اليومية أيضا من أمور ، ليس إلا مؤشرا أيضا لهذه الغربة واختفاء شعور الانتماء . إن ما يجرى فى جمعية تعاونية بقرية ،

يتم وكأنه لا يعنى أحدا من المنتفعين الذين يؤمنون بوجود قوة خفية أكبر منهم تهيمن على ما يجرى فى هذه المؤسسة .

ونلمس هنا مرة أخرى ، كيف يفرض التعليم مدى الحياة نفسه كأحد الأدوات التى تسمح لنا بإعادة تربية وتعليم مواطنينا بصفة منتظمة ومستمرة ليتمكنوا من التغلب على الشعور بالغربة . وبالطبع يتوقف ذلك كما نرى على إرادة جماعية تترجم عنها السلطة صاحبة القرار السياسى . فإعادة التعلم للكبار لا تتم بالأساليب التقليدية وإنما تتم بشكل أساسى عبر حياة الجماعة ذاتها ، فتوسيع دوائر مشاركة المواطنين فيما يمس حياتهم القريبة والبعيدة من أمور ، وتيسير الحوار الخلاق بين الفئات الاجتماعية المختلفة ، وإطلاق حرية التردد على أماكن التعلم إلى غير ذلك من أساليب يدخل ضمن جهود التحول نحو التعليم مدى الحياة.

٤- الكبار قوة التغيير الحقيقية :

والمتتبع لحياة المجتمع المعاصر لا يخطئ حقيقة انتهاء نظرية صراع الأجيال والتى كانت تجعل من الكبار قوة محافظة تقف فى وجه التجديد ، فى مقابل الشباب قوة التجديد الحقيقية . فهذه النظرية التى كانت تصدق حينما كان تطور المجتمعات يتم بطريقة تلقائية أى بدون تدخل للتعجيل بهذا التطور وتوجيهه ، فقدت اليوم مصداقيتها بعد أن بدأت المجتمعات تقبل بإمكانية التخطيط المقصود لخلق مستقبل أفضل . تخطيط يقوم على تحديده وتعيين أهدافه ووضعه موضع التنفيذ ، أفراد المجتمع من البالغين تحت قيادة السلطة السياسية بالطبع . وليس من غير ذى دلالة هنا ، أن يكون قادة الحركات الإصلاحية من بين الكبار من ذوى الخبرات الناضجة والتمرس الطويل فى العمل السياسى والاقتصادى . كما تتمثل القوة الحقيقة لمثل هذه الحركات فى جهود ونشاط المنتمين إليها وهم فى غالبيتهم من الكبار ذوى الوعى السياسى السليم بأصالة المبادئ التى يناضلون من أجلها .

وهكذا فى عالم لم يعد التطور فيه أمرا طبيعيا يتم بشكل تلقائى ، وإنما عمل مقصود وتدبير محكم وتخطيط علمى ، يكون وعى القائمين على إحداث هذا التطور وهم يتشكلون أساسا من الكبار ، عنصر النجاح الرئيس . وهكذا لا تصبح القضية ، قضية أجيال كبيرة تعارض التطور وأجيال صغيرة تقف بجانبه وإنما يكون الأساس فى تصنيف القوى المؤيدة للتجديد والمعارضة له هو طبيعة الوعى الذى سيصدر عنه الأفراد فى سلوكهم ، إما تطابقا مع التطور الذى يتطلع المجتمع إليه وإما مخالفة له ، وهكذا ، لا يكون هناك ما يمنع أن نجد من بين الشباب من يقف معارضا للتجديد ، ومن بين الرجال والكهول والشيوخ من يكون مع التحديث والتطوير .

وإدراكنا لأهمية تأصيل الوعى الحافز على التجديد والتطوير ، يمكننا من فهم الحرص الذى تبديه الحركات الإصلاحية نحو تأصيل وعى الأفراد بصحة وملاءمة الخيارات التى يعملون على تحقيقها ببذل الجهد والعرق . والتاريخ ملئ بنماذج عديدة للحركات الإصلاحية والثورية التى استطاعت أن تغير وجه الحياة فى مجتمعاتها بفضل نجاحها فى إعادة تربية وتعليم كوادرها والمنتمين إليها وتشكيل وعيهم وفق خياراتها الاقتصادية والسياسية .

وفى عصر يحاول الإنسان فيه أن يسبق الزمن ، يكون الاكتفاء بالإصلاح الطبيعى والتدريجى الذى يعتمد على تربية وتعليم الناشئة من الصغار بأساليب التعليم التقليدية ثم الانتظار حتى يشبوا عن الطوق ويترجموا ما تعلموا عملا ، أشبه شئ بمن يعتمد فى انتقاله بين قارات عالمنا اليوم سيرا على الأقدام . أن الكبار فى كل المجتمعات يمثلون قوة تغيير هائلة يمكنها بشئ من إعادة التعليم وتشرب قيم التحديث والتطوير ، أن تقود المجتمع نحو مستقبل أفضل وفق إيقاع يتفق وروح العصر . ويتخذ التعليم مدى الحياة هنا أيضا أهمية خاصة نحو بلوغ هذا الهدف الذى يجعل من الكبار وهم قوة تغيير جاهزة لتعمل على الفور ، مصدرا دائم التجدد

يمد المجتمع بطاقة لا تنفذ ليجدد من نفسه ويصنع حاضره ومستقبله فى عالم لم يعد فيه مكان للقاعدين الحالمين بالسماء التى تمطر ذهبا .

وإذا كانت مجتمعات المركز تعطى عملية التحول نحو التعليم مدى الحياة أهمية خاصة فإن المجتمعات المتنامية ينبغى أن تعطى هذا التحول أولوية مطلقة فى جهودها من أجل التنمية .

لقد ظلت المقولة المأثورة " التعليم فى الصغر نقش على الحجر " اعتقاداً يسيطر على عقول المشتغلين بالتربية وكذلك المستفيدين منها فى مجتمعنا . اعتقاداً أثبتت التجربة صحته حينما كان التعليم يستهدف أساسا تنمية الذاكرة . ومما لا شك فيه أن الصغار بحكم انصرافهم إلى الحفظ وخلو أذهانهم من التفكير فى مشاغل الحياة التى تستنفذ طاقات الكبار ، يكونون أقدر على الوفاء بمعايير التعليم المدرسى المبنى على الحفظ والاستظهار .

ولكن مع فقدان الذاكرة الحافظة أهميتها بفضل تعاظم أنظمة تخزين المعلومات ، وأجهزتها وأدواتها ، وتزايد الحاجة إلى العقلية التى تفكر وتبتكر ، ومع ضرورة تجديد الإنسان مهاراته وقدراته ، بدأت المقولة السابقة تفقد مصداقيتها ، وبدأ المربون يكتشفون أن قابلية الكبار للتعلم مستمرة ما استمرت حياتهم ، بل أن نتائج البحوث النفسية التربوية الحديثة تؤكد أن قدرات الكبار العقلية لا تحتفظ بقوتها مع تقدم العمر فحسب وإنما تنمو وتتعاظم وتكشف عن إمكانات لا نظير لها لدى الصغار .

ولقد سبق هذا الكشف لحقيقة قابلية الكبار للتعلم ، إحساس كثرة من المفكرين من ذوى الاهتمامات التربوية بما لدى الكبار من امكانات للتعلم لا تستغل. ولقد أقام إيفان إيلتش وهو واحد من هؤلاء المفكرين الدليل على سلامة هذا الإحساس من خلال التجربة الناجحة لتعليم اللغة الأسبانية لعدد من الكبار ليعملوا بصحبة الوافدين إلى الولايات المتحدة من بورتريكو . ولقد تم فى إطار هذه التجربة كما أوضحنا فى دراستنا النقدية لأحد مؤلفات هذا المفكر – الوصول

بالكبار إلى اتقان اللغة الأسبانية تحدثا وكتابة في مدى ستة أشهر ليصلوا إلى مستوى أرقى من مستوى خريجي الجامعات التي تهتم بتعليم هذه اللغة .

ويترتب على الوعي بحقيقة قابلية الكبار للتعلم ، ضرورة توسيع مفهوم : الثروة البشرية والذي يستخدم إلى يومنا هذا ليصدق فقط على صغار الناشئة ممن يتعلمون في المدارس النظامية . فالثروة البشرية التي يمتلكها المجتمع لا يمكن أن تقتصر على الصغار الذين يستأثرون بمخصصات التعليم باعتباره أداة المجتمع للمحافظة على هذه الثروة وتنميتها . أن جهود المجتمع وما يخصصه من أموال لهذا الهدف ، لابد أن يرتكز على مبدأ توفير فرصة التعلم أمام كل فرد ، وعلى مدى عمره بأكمله ، ويعني ذلك ببساطة تبني مفهوم التعليم مدى الحياة الذي تتجاوز إمكاناته حدود المكان والزمان ، التي ينحصر فيها التعليم التقليدي الحالي .

وفي حالة مجتمعنا يمثل الوعي بحقيقة قابلية الكبار للتعلم ، أهمية قصوى نظراً لما يحتاجه مجتمعنا من جهود كبيرة وفورية لبدء عملية التنمية الحقيقية والخروج من هوة التخلف . ولسنا بحاجة إلى إبراز أهمية العائد الذي يمكن تحقيقه بفضل سياسة تعليمية تكرس لإعادة تعليم الكبار ، جهودا مماثلة لتلك التي تخص بها الصغار ، على أساس من مفاهيم جديدة لابد من تسييدها .

٤-١- ليس للتعلم سن :

ويعني قبول هذا المفهوم، التخلي عن المفهوم التقليدي السائد إلى يومنا هذا والذي يقصر فرصة التعليم الحقيقي على سن التعليم المدرسي والذي يبدأ من السادسة وينتهي في الثانية والعشرين . ويتناقض الوضع السائد اليوم والذي تختفي فيه فرص التعليم المنظم أمام الأفراد بعد سن العشرين ، مع حقيقة بسيطة أثبتتها التجارب وتؤكدها الأيام ، وهي أن الإنسان يتعلم في كل سن . بل أن هناك من المعارف والمهارات ما يظهر البالغون في اكتسابه واستيعابه قدرات تفوق قدرات الصغار .

ويتسق الأخذ بالمفهوم الجديد وخصوصية التقدم العلمى والتكنولوجى الذى يشهده عالمنا اليوم حيث يتم هذا التقدم وفق إيقاع سريع يتطلب معاودة الإنسان للتعلم فى عمره أكثر من مرة . كما يتسق إعمال المفهوم الجديد ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث يطلق قيود السن التى تلعب فى صالح البعض الذين تتوفر لهم ظروف مواتية للدراسة صغارا وتعوق البعض الآخر الذين لا يتيسر لهم ظروف التعلم إلا كبارا . كما يدعم الأخذ بهذا المفهوم إمكانات المجتمع البشرية بما يضاف إلى هذه القوة كل يوم من دم جديد نتيجة لاستمرار التعلم ومواصلة اكتساب الجديد من المهارات والخبرات .

ونلمح هنا ما يترتب على الأخذ بهذا المفهوم من ضرورة توفر الشجاعة للتخلى عن ممارسات ألفناها سنوات عديدة وكذلك توفر القدرة على الابتكار والتجديد والنقد الذاتى والوعى بما ينجح هنا وهناك من تجارب الشعوب الأخرى .

٤-٢- ليس للتعلم مكان بعينه :

وتبنى هذا المفهوم ، يعنى أيضاً التخلى عن فكرة اعتبار المدرسة : مبنى، فصول ، مقاعد ، طقوس مدرسية ... الخ هى المكان الوحيد الذى يسمح باكتساب المعرفة والقدرات وكذلك منح الشهادات الدالة على ذلك . وتبنى المفهوم الجديد يتسق وأوضاع المجتمع الحديث الذى تتوفر فيه أماكن لا حصر لها للتعلم واكتساب المعارف والمهارات والخبرات حتى ليمكننا أن نطلق عليه المجتمع المربى . أن التليفزيون والمذياع والمكتبات العامة والصحف والمسارح وأجهزة التسجيل والفيديو والمصنع والمزرعة والقائمة أكبر من أن تذكر كاملة ، توفر للإنسان فرص تعلم تفوق كما وكيفا تلك التى تتوفر داخل جدران المؤسسات المدرسية ، بل أن المنافسة بين هذه الأخيرة وأطراف التربية غير المدرسية أصبحت منافسة غير متكافئة حيث تتفوق أطراف التربية غير المدرسية بما تتميز به من مرونة وبما تيسره من حرية لمن يفيدون من نشاطاتها .

ونلمح هنا مدى واقعية المفهوم المقترح ومدى اتفاقه وسعى المجتمع إلى تنمية ثروته البشرية وأيضاً اتفاقه ومبدأ المساواة فى فرص التعليم وتوسيعها ودعمها .

ولا يخلو تبنى المفهوم الجديد من صعوبات تتعلق بالحاجة إلى إعادة النظر فيما يمتلكه المجتمع من أماكن تتوفر فيها فرص التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف . وأهم من ذلك الحاجة إلى تحقيق الاتساق والتناغم بين ما يجرى هنا وهناك حتى لا يكون هناك تناقض بين نشاطاتها . كما يتطلب ذلك جهودا خاصة لإعادة تنظيم أماكن العمل والإنتاج بهدف تأكيد إمكانات التعلم فيها .

وإعادة تنظيم أماكن العمل والإنتاج لتكون أماكن للتعلم بجانب وجهتها الأصلية ، ينبغى أن يتخذ فى مجتمعنا اهتماما خاصا نظرا لما يسمح به من تفاعل خلاق بين العمل والتعلم وما يؤدى إليه من نتائج سريعة . أى تعلم – على سبيل المثال – يسمح لنا بحسن استغلال ثروتنا السمكية وتطوير سبل المحافظة عليها ، أفضل من تعلم يتم فى مرابض إنتاج هذه الثروة وعلى أساس من المعايشة المباشرة لمشكلاتها الخاصة ؟ أى تعلم يسمح لنا بإعادة الوجه المشرق لثروتنا الزراعية ، أفضل من تعلم يتم داخل المزارع والحقول حيث تتوفر بشكل مباشر فرص الإفادة من النظريات العلمية فى مواجهة صعوبات الإنتاج فى هذا القطاع والتغلب على آفاته المزمنة ؟

٤-٣- استخدام المعرفة لا تخزينها :

وتبنى هذا المفهوم معناه التوقف على اعتبار العقل خزانه تقوم المدرسة على حشوها بأكبر قدر من المعارف والمعلومات انتظارا لليوم الذى قد يحتاج الإنسان فيه إلى هذا الرصيد المعرفى . ولقد مارست المدرسة وما زالت إلى يومنا هذا ، شحن أذهان من يخضعون لعملها من الناشئة دون اعتبار للقيمة العملية للمعارف والمعلومات المكتسبة . وإعمال المفهوم الجديد يجعل من عملية التعلم ،

أساسا يدعم قدرات الإنسان على استخدام ما يصيبه من معرفة والاستفادة منها وكذلك تجديد رصيده المعرفى بصفة منتظمة .

وحينما تؤسس المدرسة عملها على هذا المفهوم الجديد ، يكون من الطبيعى أن تعيد النظر فى هذا الكم الهائل من المواد الدراسية التى يلتزم الدارسون باستيعابها ، دون أن يعرفوا كيفية الإفادة منها . أى طائل تربوى ترمى المدرسة إلى تحقيقه من وراء إلزام دارسين يظهرون ميلا وتفوقا نحو الرياضيات، بدراسة العديد من المواد عديمة الصلة بموضوع ميلهم واهتمامهم ؟

وإعمال المفهوم الجديد يقضى بألا يشغل المتعلم نفسه إلا بتعلم واكتساب المعارف والخبرات التى يستطيع أن يفيد منها بشكل مباشر مطبقا لها وغانما لثمارها . ونلمس هنا كيف يحرر الأخذ بهذا المفهوم المدرسة من الكثير من الجهد المضنى الذى ينفق اليوم دون طائل فى تخزين معارف وحشو أذهان الدارسين بها، تحرر يمكنها من أن تقوم على مهامها التربوية الخطيرة فى تنمية الإنسان تنمية متكاملة فى كل جوانبه النفسية والخلقية والجسمية .

٤-٤- التعلم الذاتى :

ويعتبر هذا المفهوم متمما للمفاهيم السابقة حيث ييسر حرية الإنسان فى تعليم نفسه بنفسه واكتساب القدرات التى تسمح له بتحقيق ذاته . وإعمال هذا المفهوم يتطلب اعتراف المجتمع بقيمة التعلم الذاتى وإنهاء احتكار المؤسسات التعليمية التقليدية حق الحكم على الأفراد باكتساب التعلم من عدمه . ويتسق هذا المفهوم – كما نرى – مع إطلاق سن التعليم وكذلك مع إطلاق أماكن التعليم ، كما يتفق وسعى مجتمعنا إلى تنمية ثروته البشرية وهو بعد ذلك أساس لإعمال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

وحينما تنجح المدرسة فى تأسيس عملها على هذا المفهوم المدعم لتنمية الإنسان لقدراته على التعلم ومواصلته دون انقطاع ، فإنها تتخلص من عناء كبير تكبل به حركتها ويمنعها من أن تتفرغ لمهمتها التربوية الصحيحة . فبدلا من أن

ينصرف جهدها فى إجبار الدارسين على تخزين المعارف والمعلومات ، تجتهد فى مساعدتهم على اكتساب القدرة لتحصيل المعرفة بأنفسهم وهو ما يعرف بالتعلم لمواصلة التعلم .

٤-٥- لا تعارض بين المصلحة الفردية والمصلحة الجماعية :

وقبول هذا المفهوم يعتبر أمرا حيويا لتجاوز الخصام التقليدى بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع ، والذى أدى إلى تبرير التضحية بالأولى لصالح الثانية . ولكم ضحت المجتمعات على مدى قرون طويلة وما زال الكثير منها يفعل ذلك بمصالح الفرد بحجة حماية المصلحة العامة للمجتمع . وليست غربة الإنسان عن مجتمعه – وهى سمة تعرفها مجتمعات المركز المتقدمة كما تعرفها المجتمعات الأخرى – بمنأى عن هذا التعارض الذى يعطى للمدرسة حق تطويع الناشئة وإرغامهم على الدخول فى قوالب السلوك الاجتماعى المشروع من وجهة نظر المجتمع ، ونعرف أن وجهة نظر المجتمع ليست فى الحقيقة إلا وجهة نظر الطبقات ذوات النفوذ الاقتصادى والسياسى ، والتى تقدم مصالحها الطبقية تحت أقنعة من الزيف على أنها المصالح القومية . ولنا فيما يجرى تحت أعيننا اليوم من بلدان أوروبا الشرقية التى خضعت على مدى عشرات السنين لأنظمة الحكم الشمولية ، دليل ملموس على ما نريد توضيحه فى هذا المقام . فلم تؤدى سياسة التضحية بالفرد لصالح المجموع – وهى السياسة التى سادت هذه المجتمعات حتى أعتاب الانفجار الأخير – إلا تخلف الحياة الاقتصادية فى هذه المجتمعات وفشل التربية فى بناء الإنسان الحر وتعاظم التوتر الاجتماعى نتيجة لحرمان الإنسان من ممارسة النقد والمشاركة فى حياة مجتمعه مما عجل بسقوط هذه الأنظمة كما نرى.

والتعليم الذى يبنى على أساس من المصالحة بين حاجات الإنسان الفرد وحاجات مجتمعه ، ليست خصوصية ينفرد بها المجتمع اللاطبقى الذى لا وجود له وإنما هو تعليم ممكن التحقيق حينما تصدر الطبقات الحاكمة عن وعى صحيح بحركة التاريخ . والعبرة التى يعلمنا التاريخ إياها هى أنه لا ينبغى تحت أى ظرف

من الظروف التضحية برفاهية الإنسان الفرد المنتمى للجيل الحاضر لصالح الأجيال القادمة . وحياة المجتمع المعاصر تزخر بالممكنات التى تسمح لنا بتجاوز هذا الخصام التقليدى بين الفرد والمجتمع . فساعات العمل إلى التقلص ووقت الفراغ إلى الزيادة ، والرعاية الصحية أيسر والتأمين ضد المرض والشيخوخة سهل والتنقل عبر المجتمعات ومعايشة الثقافات الأخرى أيسر من ذى قبل .

٤-٦- القابلية للتعلم :

ويعنى قبول هذا المفهوم أن نتخلص من مفهوم الذكاء الذى سيطر على عمل المدرسة قرونا طويلة دون أن يؤدى إلا إلى تأكيد احتكار الطبقات الموسرة لفرص التعليم المتاح فى كل مجتمع . فبدلا من هذا المفهوم القديم الذى يقوم على التسليم بوجود قوة خفية لدى الإنسان يولد مزودا بها فتسعف البعض بمعايير النجاح المدرسى على حين تخذل الآخر . ، بدلا من استمرارنا للخضوع لهذا المفهوم المعوق للتقدم العلمى والتربوى ، نؤسس عملنا على هذا المفهوم الجديد الذى يقضى بأن كل إنسان لديه قابلية للتعلم . قابلية تسمح له باكتساب العناصر الثقافية التى تختص بها البيئة التى يعيش فيها ، قابلية تستمر ما استمرت حياته .

وقبولنا لهذا المفهوم يعنى أن نقبل مسئولية توفير التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع وهو أمر لا يمكن تحقيقه مع استمرار الأوضاع التعليمية الراهنة . فإعمال هذا المفهوم يدخل – كما نرى – ضمن عملية التحول نحو صيغة التعليم مدى الحياة حيث تتسع فرص التعلم وتختفى القيود المعوقة لنمو الإنسان الفرد .

٤-٧- العلم ما انتفع به :

والتسليم بهذا المفهوم يؤدى إلى استبعاد المفهوم القديم الذى كان يرى أن العلم يحمل قيمته فى ذاته والذى أدى إلى مشروعية وجود العديد من المواد الدراسية ضمن برنامج التعلم التقليدى بغض النظر عما تسهم به هذه المواد فى توجيه سلوك من يحصلونها . وربط العلم باستخدامه والانتفاع به فى فهم الحياة

وتطويرها كما يقضى المفهوم المقترح ، يعنى ألا يكون لأى علم قيمة إلا بقدر إسهامه فى تمكين الإنسان والمجتمع من السيطرة على الحياة وتسخيرها من أجل رفاهية الإنسان .

ونلمس هنا حجم الجهد المطلوب لإعمال هذا المفهوم حيث يتطلب إجراء العديد من التعديلات على نظام التعليم الحالى ومن أهمها إنهاء الفصل بين التعليم النظرى والتعليم التطبيقى .

٤-٨- التعلم مرور بالخبرة :

وانطلاق العملية التعليمية من هذا المفهوم يخلصها من أخطر خصائصها السلبية ألا وهى اللفظية . فكلنا يعرف أن تعليمنا اليوم هو مجرد كلام يتحدث به المعلم ليكرره المتعلم دون أن يهتم أحد بما يحققه ذلك من أثر فى سلوك المتعلمين. والمفهوم الجديد يعنى أن ينظم الموقف التعليمى بحيث يسمح للمتعلم أن يكتسب المعرفة أو المهارة أو القدرة من خلال ممارسات حقيقية يقوم فيها بنشاط إيجابى لا يختلف عن ذلك النشاط الذى يبذله فى مجال الحياة العملية . ومعنى هذا أن التعليم على أساس من هذا المفهوم يهدف إلى مساعدتنا كى نفعل ونعمل لا أن نتكلم دون أن نعى ما نقول . وفى هذا الصدد يمكن لنا الإفادة من الخبرات المكتسبة التى نجحت فى تحقيقها مدرسة النشاط الذى أسسها جون ديوى فى الولايات المتحدة حيث يمثل العمل والنشاط محور عملية التعليم .

وكما نرى فيما عرضنا له من مفاهيم ، فإن الجهد المطلوب لتمثلها وجعلها عقيدة تربوية تحكم عملنا التربوى ، هو من الضخامة حتى ليجعل تحقيق ذلك حلما بعيد المنال. ومع هذا تظل هذه المفاهيم شروطا مسبقة لا يمكن التغاضى عنها أو التخلى عن بعضها إذا ما أردنا عملا حقيقيا يسهم فى تحولنا نحو صيغة التعليم مدى الحياة .

ونلمح فى ضوء ما تقدم كيف تتسع قائمة المتطلبات للتغيير الذى ينبغى أن تمر به مؤسساتنا التعليمية كى تواكب التحول القادم لا محالة نحو التعلم مدى الحياة . وأخطر ما تتعرض له هذه المؤسسات هو أن تدافع عن وجودها بالهجوم على الصيغ الجديدة التى تظهر فى إطار هذا التحول ، لترى فيها منافسا يهدد هذا الوجود . ولا يستطيع أحد أن يتكهن بما يمكن أن تكون عليه أوضاع المؤسسات التعليمية الحالية فى ظل نظام تعليمى جديد يجتهد فى توفير فرص التعلم ومعاودة التعلم لكل المواطنين فى مختلف الأعمار .

وإنما كل ما يمكن التكهن به عن مستقبل مؤسساتنا التعليمية الحالية ، هو أن فرصتها فى البقاء والاستمرار ، تكمن فى مرونتها وانفتاحها على ما يحدث حولها من تطورات لتكون فى قلب عملية التحول الضرورى نحو النظام الجديد . ولسنا بحاجة إلى تأكيد أن القائمين على أمر هذه المؤسسات هم القوة الفعالة فى دفعها نحو هذا المصير الممكن وهو أن تكون قائدة للتحول نحو التعلم مدى الحياة لا عبئا عليه .

٥- الثقافة الكونية عبر شبكة الإنترنت :

لا يكاد يوجد بلد واحد فى عالم اليوم لم يعرف استخدام الشبكة الدولية للمعلومات . واتجاه التطور لهذه الشبكة يبشر باتساع رقعة تأثيرها وتعاظم المتعاملين معها فى كل أنحاء العالم ؛ فكل يوم يشهد منح تيسيرات لهؤلاء المتعاملين مما يزيد الإقبال عليها .

ومن آخر التيسيرات إلغاء اشتراك الدخول إلى الشبكة عن طريق الشركات المتخصصة التى كانت موكلة بتحصيل هذا الاشتراك . وتتجه النية إلى إلغاء اشتراك خط التليفون أيضا لتتحقق المجانية الكاملة فى التعامل مع هذه الشبكة

ويتنوع المضمون الثقافى الذى تبثه شبكة المعلومات ما بين محتوى المكتبات الكبرى فى العالم ، آخر إنجازات مراكز البحوث الشهيرة ، آخر إصدارات دور النشر الكبرى ، النشاطات البحثية للجامعات ، ... إلى ما تحتويه مواقع الدعاية التجارية والسياسية والدينية وأيضا ما تبثه منظمات أهلية وشبه حكومية بل وفردية وما يأتى بين ذلك من مواقع لا حصر لها تروج لسلوك الشواذ جنسيا ، وللأفكار المنحرفة من كل نوع ، والقائمة أكبر من أن نلم بها فى سطور كتاب كهذا . وبرغم هذا التنوع الخطير لموضوعات هذه الشبكة وما يرتبط به من تأثيرات محتملة على الأخلاق العامة والسلوكيات فى كل بقعة من بقاع الأرض ، فلمضمونها إيجابيات عديدة .

٥-١- إيجابيات لا تنكر :

وأول ما يدافع عن هذه الشبكة من إيجابيات ، ما تتيحه من فرص الاتصال مع مراكز إنتاج المعرفة وإنتاج التكنولوجيا والتعريف بآخر منجزات العلوم التطبيقية ذات الأهمية الكبرى لحياة البشر : الطب ، الصيدلة، الهندسة الوراثية ... إلى آخره .

ويزداد هذا الاتصال يسرا كل يوم وإن ظلت مواقع عديدة فى هذا الصدد ، لا يسمح بالدخول إليها إلا بدفع اشتراكات مالية ليست هينة . ومع ذلك فإن المؤسسات البحثية فى بلدان العالم المستهلكة للنظريات العلمية وتطبيقاتها ، تشترك فى كثير من المواقع ذات العلاقة بنشاطاتها كى تيسر للباحثين فيها اتصالا مباشرا ودائما مع هذه المواقع .

وثانى هذه الإيجابيات تيسير الاتصال المعجز بين الأفراد فيما بينهم ناهيك عن الشركات والمؤسسات العلمية والمنظمات فيما بينها . هذا الاتصال المعروف باسم البريد الإلكترونى ، يسقط اليوم حواجز كانت فيما مضى تمثل سدودا لا يمكن اختراقها أو المساس بها ؛ فالإنسان الفرد أينما وجد يمكنه الاتصال بغيره من بنى البشر أينما وجدوا أيضا اتصالا لا يخضع لرقابة ولا يكلف صاحبه أية نفقات . كل

ما عليه أن يكون على بينة بالعنوان الإلكترونى بالشخص أو الجهة التى سيبعث بها برسالته وأن يكون قد حدد لنفسه عنوانا إلكترونيا . كل ذلك يتم فى لحظات لا تساوى فى قيمة الزمن شيئا ذا بال .

أية حرية أعظم من تلك التى يحققها هذا الاتصال الذكى للتواصل بين البشر ؟ وهذه الإمكانية الاتصالية التى تتيحها هذه الشبكة تمثل بين ما تمثله من أهمية فى مجالات كثيرة تفتح آفاقا رحبة أمام التربية حينما يعكف المختصون التربيون على دراستها وتوظيفها فى تيسير التعلم المتبادل بين الأقران ، والتعلم المتبادل بين العلماء والباحثين الراغبين فى الإفادة من علمهم ، وبين الحاذقين فى مختلف الفنون الإنسانية والمبتدئين المهتمين بها ... إلى غير ذلك . إن هذا الاتصال الكوكبى المتاح لكل من يرغب فى الدخول مع الآخرين فى علاقة أخذ وعطاء ، يجسد الحلم الذى كان إيفان إيليتش يتطلع إليه فى كتاب مجتمع بلا مدارس .

أما ثالث الإيجابيات فتتمثل فى سقوط الحواجز المادية والمعنوية التى كانت تفرضها الأنظمة السياسية على شعوبها لتحول بينها ورؤية أى شئ آخر غير ما يروج له النظام من معلومات وبيانات وقيم وإنجازات ... إلى آخره . لقد أصبح اليوم بفضل ما تتيحه شبكة المعلومات أمام قوى المعارضة فى كافة أنحاء الدنيا ، من مواقع تعبر من خلالها عن فكرها المضاد للأنظمة الحاكمة وتعرية الزيف والأباطيل والأكاذيب التى تحجب رؤية الجماهير . إن الوعى الذى يتشكل لدى الجماهير نتيجة للمعلومات المتاحة عن الجوانب الخفية من حياة مجتمعه ، يمد هذه الجماهير بأسلحة مهمة فى نضالها من أجل تأسيس قيم العدالة والحرية والديموقراطية . بل إن القيمة المرتبطة بهذا التثقيف السياسى المتاح لكل الناس ، تفوق كل ما تقوم به الأحزاب والتنظيمات الثقافية وغيرها من جهود نضالية وتنويرية داخل مجتمعها لذات الغرض .

تربية سياسية متاحة عبر هذه المواقع التى تمد الداخلين إليها بالمعلومات والتحليلات والاستنتاجات حول ما يريدون معرفته عن أوضاع مجتمعاتهم . وحقيقة ، ليس كل ما تبثه هذه المواقع من معلومات خال تماما من كل نقيصة ، فهناك بالطبع معلومات كثيرة مزيفة ومن ثم تكون مضللة لمن يتلقاها ، ومع هذا لا يمكننا التقليل من أهمية وجود هذه المواقع غير الموضوعية بجانب المواقع الأخرى . والسبب البسيط وراء ذلك ، أن تعدد الرؤى لذات الموضوع أو القضية ، يستوجب التفكير والتحليل والموازنة ليمكن فى النهاية ترجيح رؤية على أخرى ، وهكذا يمكن للناس فى مناخ يحث ويحفز على التفكير ، أن يصلوا إلى رؤية صحيحة .

ورابع الإيجابيات يمكن التعبير عنها بما يتسم به التعامل مع هذه الشبكة من حرية ؛ فليس هناك وقت ثابت للدخول إلى هذا الموقع أو ذاك وإنما يستطيع الفرد وقتما شاء دخول الموقع الذى يريد . وهذه خاصية تنفرد بها هذه الشبكة التى توفر إمكانية التعامل معها على مدى الأربع والعشرين ساعة من ساعات الليل والنهار ، ولا يخفى علينا ما فى ذلك من يسر على المتعاملين معها ، فكل يختار الوقت الذى يناسب ظروفه . وندرك كيف تميز هذه الخاصية شبكة المعلومات عن كل ما عداها من مصادر معلومات تظل فى معظمها محكومة بجداول زمنية مرنة أو صارمة ، وهو أمر يمثل أهمية كبرى فى زماننا الذى تتفاوت فيه ظروف عمل البشر تفاوتا عظيما .

وخامس الإيجابيات يجسده ثراء محتوى هذه الشبكة التى تضم بداخلها كل المعارف الإنسانية بلا استثناء ، القديم منها والمعاصر . وأكثر من هذا تتوزع المعارف المبثوثة على كل المستويات ، فمنها ما يناسب الناشئة والمبتدئون ومنها ما يختص به العلماء والمفكرون ، وما يأتى بين ذلك من مستويات المستفيدين الآخرين . وهذا الحشد الهائل من المعارف الإنسانية فى كل التخصصات والمجالات، يتجه بالمتعاملين مع هذه الشبكة إلى تحقيق مبدأ وحدة المعر

الإنسانية وتكامل عناصرها وهو توجه يقود حركة تطوير العلوم فى العصر الحاضر .

وإذا ما اكتفينا بهذه التلميحات السريعة عن إيجابيات شبكة المعلومات ، فنحن نترك القارئ على ثقة بأنه يستطيع أن يلمس جوانب أخرى إيجابية كثيرة ربما كانت أكثر أهمية من تلك التى ألقينا عليها الضوء ، وهذا أمر مطلوب ومحمود ، ولكننا نتجه باهتمامنا لرصد الجوانب الأخرى غير الإيجابية ، فليس هدفنا هنا أن نقدم كشف حساب عن إيجابيات هذه الشبكة التى لابد من التعامل معها والفوز منها بمردود جيد يدفع الإنسان إلى الأمام .

٥-٢- الوجه الآخر :

وككل إنجاز بشرى ، تنطوى شبكة المعلومات على عدد لا بأس به من السلبيات التى ترتبط بها محاذير ومخاطر كثيرة :

وأول هذه السلبيات تتعلق بالمضمون القيمى الذى يروج فى ثنايا ما تبثه شبكة المعلومات . فهناك كم هائل من القيم الفاسدة والمنحطة تقدم دون مواربة وفى صور مكشوفة مفضوحة تجرح الحياء ويمكن أن تصيب صغار الناشئة بأضرار نفسية وخلقية جسيمة . والخطير فى ذلك هو أن الدخول إلى المواقع التى تشيع فيها قيم الانحطاط والسلوكيات المنحرفة والمريضة فى صور مغرية وجذابة تستولى على النفوس .

وهذا المضمون القيمى المتردى يزداد خطر تأثيره مع توفر مناخ الحرية الكاملة فى التعامل مع هذه الشبكة ؛ فالداخل إلى مواقعها لا حماية له ولا مرشد له ولا معين إلا وعيه ومعرفته الصحيحة بالصواب والخطأ والقيم التى تنتظم سلوكه كإنسان . ولعل ذلك يبصرنا بمسئولية التربية فى بناء ناشئتنا ، بناء يجعل حصانتهم داخلهم ويجعل معاييرهم فى الحكم على الأشياء معايير فعالة ويقظة وشخصية أى تسعفه بما ينبغى دون حاجة إلى مرجعية خارجية . مسئولية تربوية تمثل فى رأينا ، مطلبا عزيزا صعب المنال فى ظروف تربيتنا الحالية ، لكنه ليس مستحيلا .

والسلبية الثانية يعبر عنها ما يسود هده الشبكة من هيمنة تمارسها دول المركز المنتجة للعلم والمعرفة والمصدرة اليوم للقيم السوقية أى قيم الرأسمالية التى تجعل من السوق ربا لها . فالكم الهائل من البيانات والمعلومات والمعارف والإنتاج الفنى والأدبى ... إلى آخره ، هو من إنتاج دول المركز الرأسمالية التى تبسط هيمنتها الاقتصادية والعسكرية على العالم اليوم ، وتكاد تخضع بقية دول العالم لإرادتها . وقد يتساءل البعض عن المحذور وراء ذلك . والإجابة على ذلك أن استئثار المركز بملكية محتوى شبكة المعلومات تقريبا يعنى المصادرة على مبادرات الهوامش التى لا تملك سوى الانصياع لتوجهات هذا المحتوى ومن ثم تضيع فرص تنمية مجتمعاتها وإمكانية إنتاج علم ذى حساسية لمشاكلها وخصوصيتها .

وثالث السلبيات وهى سلبية ترتبط بسابقتها ، أن لغة الدخول إلى معظم مواقع الشبكة هى لغة المركز : الإنجليزية ، وهذا أمر طبيعى أن يفرض المنتج لغته التى أنتجت على أساسها مكونات الشبكة فى مختلف المجالات . وتلعب هذه الخاصية فى صالح دول المركز ؛ فحين تسود لغتها فإن ذلك يسهل هيمنتها على الدول الهوامش ، فاللغة حمالة مضامين فكرية وقيمية تقرب وجهات النظر وتيسر وحدة التفكير والسلوك . وهكذا تلعب شبكة المعلومات دورا حيويا فى بسط هيمنة المركز التى تعرف اليوم امتدادات وأعماق هائلة فى مجالات الاقتصاد والسياسة والأمن . فالثقافة الكونية التى تروج لها العولمة ، تجد فى شبكة المعلومات أرضية خصبة ووسيلة أكيدة لتغلغلها فى كل بقاع الأرض .

فإذا ما نظرنا إلى هذه السلبية من زاوية التعامل الفردى مع هذه الشبكة، أدركنا كيف تمثل لغة الدخول عائقا حقيقيا أمام جماهير الراغبين فى الدخول إليها. وحتى خريجى الجامعات الذين درسوا الإنجليزية على مدى سنوات دراسية طويلة قبل وأثناء الجامعة ، لا يمكنهم التعامل بهذه اللغة وفهم مضامين الرسائل التى يرغبون فى فهمها . وبالفعل هناك مواقع تقدم محتوى باللغة العربية ، لكن القيمة

العلمية والثقافية لهذا المحتوى لا ترقى لمستوى ما هو متوفر باللغة الإنجليزية . وهنا نلمس تحد كبير لما نوفره من تعليم لأبنائنا يمكنهم من امتلاك لغة أجنبية يستطيعون استخدامها فى الدخول إلى مصادر المعلومات التى تقدم معلوماتها باللغة الإنجليزية أساسا .

ونقتصر على هذه السلبيات التى لم نعمق تحليلنا لها مكتفين برصد ملامحها الرئيسة ؛ فلسنا هنا بصدد دراستها ولا يمسح مدى وجودها وعددها . هدفنا فى هذا الفصل أن نقف على قسمات عالم جديد يتشكل أمام أعيننا ويلزمنا أن نعى مكوناته الجديدة وإن نوجه إليها اهتمامنا لنحدد منهج التعامل مع هذا العالم أى ما ينبغى لنا أن ننشئ عليه أبناءنا من تفكير وأخلاق وسلوك .

٦- العولمة :

سبق لنا فى الفصل الثامن من هذا الكتاب تناول ما يحتاج عالمنا اليوم من تغيرات ونقلات وإبدال لأوضاع قائمة وتفكيك لتوازنات مستقرة ... ، اصطلح على تسميته بالعولمة . وعودتنا إلى الحديث مرة أخرى عن العولمة فى هذا الموضع من الكتاب ، تمليه حاجة منهجية وهى : اكتمال ما نقدمه من معالم مفصحة عن صور العالم الجديد الذى يتشكل . ولن نكرر هنا ما سبق معالجته من هذا الموضوع فى الفصل المشار إليه وإنما نركز تحليلنا على التغيرات ذات العلاقة الوثيقة بمشروع بناء الإنسان . وبتعبير آخر رصد إفرازات الجهود المعولمة التى لابد أن تأخذها التربية فى حسابها كى تمكن الناشئة من التعامل معها بل والسيطرة عليها .

وأول مسئوليات التربية فى بناء إنسان قادر على التعامل مع العولمة ، يتمثل فى تضمين مناهجها المعرفة النقدية المتوفرة حول هذه الظاهرة . ونقصد بهذا الكتابات والتحليلات العلمية التى اهتمت برصد ظاهرة العولمة وتفنيد مقولاتها وكشف مراميها وتعرية مقوماتها الخفية . وهذه المعرفة تكون بمثابة عنصر فى

نسيج الوعى الصحيح التى تسعى التربية إلى تشكيله لدى أبنائنا . والوعى الفردى الذى يتسلح به الإنسان هو الأساس المتين الذى يمكنه من التعامل الصحيح فى مختلف المواقف الذى يموج بها عالم يمر بحالة من السيولة وانعدام الاستقرار والتبدل السريع للأفكار والخيارات والقيم . وحينما نتحدث عن التربية هنا لا ينبغى أن ينصرف الذهن إلى التربية النظامية التقليدية : المدرسة ، الجامعة وإنما نعنى بذلك كل جهد يسهم فى تكوين النشء أى كل الأطراف المشاركة فى بناء الإنسان . وربما تلعب أطراف المجتمع المدنى ... إلى آخره ، الدور الرئيس فى عملية بناء الإنسان خلال السنوات القليلة خاصة مع تراجع دور الدولة وتخليها تدريجيا عن مسئوليات كثيرة .

أما المسئولية الثانية لتربية تريد بناء إنسان قادر على السيطرة وتوجيه التيارات المعولمة لصالحه وصالح مجتمعه ، فتتمثل فى فتح قنوات اتصال ، وما أيسر ذلك اليوم ، مع الحركات الرافضة للاستسلام والانصياع للجهود المعولمة . وأهم هذه الحركات يوجد – وليس فى ذلك تناقض – فى قلب بلدان المركز المنتجة لهذه الجهود . مثل هذا الاتصال يسمح للناشئة بالوقوف على الأخطار الحقيقية المترتبة على خضوع العالم لإرادة حفنة من الرأسماليين الذين فقدوا كل رؤية صحيحة ، كل قيمة نبيلة لينجرفوا وراء الشهوة ، الربح ، زيادة رأس المال ، تكديس الثروة أى القيم السوقية التى فرضت هيمنة رأس المال على العالم . إن العولمة ، تهدد أربع أخماس سكان الأرض بلا استثناء . ومعنى ذلك أن المواطن فى بلدان المركز ، معرض لذات الخطر الذى يتهدد المواطن فى البلدان الهوامش وهذه المسئولية تؤكد ما ذهبنا إليه فى النقطة السابقة من أن التربية التى نتحدث عنها هى بشكل أساسى ، التربية غير النظامية التى ألمحنا إليها .

وثالث المسئوليات وليس آخرها بالطبع ، يتمثل فى ضرورة تحقيق وحدة عمل لمختلف الأطراف المشاركة فى بناء الإنسان . وهذه الوحدة تتحقق أول ما

تتحقق بفضل وجود إطار مرجعى يحتكم إليه دوما ، وينتظم كل الجهود ليبلغها ذات الغايات المتفق حولها .

وبعد ما تقدم فى هذا الباب بفصوله الثلاثة ، نعتقد بأن أمامنا مجموعة من الأفكار التى تستثير العقل وتستحثه إلى النشاط والنظر الناقد ، وحسبنا أن يتحقق ذلك لدى من تتاح له فرصة قراءة هذا الكتاب ، لنكون قد حققنا هدفا جوهريا من إنجازه . فمثل هذه الاستثارة هى خطوة نحو إمكانية الحوار حول قضايا التعليم فى مجتمعنا، حول حاضره ومستقبله ومن ثم حول حياتنا ومستقبلنا .

ثـم مــاذا

وبعد أن بلغنا الفصل الثانى عشر من كتابنا الحالى ، يكون من المنطقى والعملى أن نسأل : وماذا بعد كل ما تقدم ؟ ماذا نفعل بمضمون هذا الكتاب وما حوى من أفكار ؟

وأخطر إجابة نضعها لهذا السؤال هى أن قارئ هذا الكتاب من طلبة كليات التربية يحفظه ليثبت فى الامتحان قدرته فى استيعاب الأفكار والنظريات المطروحة فيه ثم ينتهى الأمر عند ذلك . من يتصور ذلك ومن تكون تلك استجابته فهو لم يعى شيئا من الأساسيات التى ألحجنا عليها فى كل عبارة وفى ثنايا كل فقرة وفى طيات كل صفحة وفى شواغل كل فصل . وأول هذه الأساسيات أن نجعل من محتوى هذا الكتاب مادة لاستثارة التفكير النقدى ؛ إمعان النظر فى الأفكار المقدمة، استحضار الأفكار المضادة لها ، التبصر بالنتائج المترتبة على هذه الأفكار وتلك ، التحاور بغية الوقوف على المنطلقات الكامنة وراء الأفكار المطروحة ، تقدير قيمة البدائل المقدمة لتجاوز أزمة الواقع التعليمى والتربوى ، بلورة أفكار جديدة قد تدخل بنا مستقبل أفضل .

تلك تذكرة يسيرة لا نود أن تحل محل الجهد المبذول فى ثنايا هذا الكتاب . نذكر هنا فقط ونحن بصدد ختم هذا الكتاب ، بتلك الشواغل التى حفزتنا وهونت علينا مشقة التحليل والصياغة والتركيز والمخاطرة .

وقارئنا من غير طلاب العلم ، الذين يرون فى التربية ما نرى ، أداة صناعة الإنسان ومن ثم صناعة المجتمع . إلى هؤلاء أيضا نذكر فى خاتمة الكتاب بأن ما نريده من مصير لمضمونه هو أن يكون استثارة لكل صاحب فكر ؛ فيعكف بعد قراءته على تسجيل ملحوظاته النقدية ولم لا طرح بديل آخر لمضمونه . ونذكر هنا بما لم نمل العودة إليه المرة تلو المرة فى مواضع كثيرة وهو أن هذا الكتاب لا يطمح إلى تقديم فلسفة للتربية وإنما إلى تقديم مشروع مؤقت ، ففلسفة التربية لا

يصوغها فرد بمفرده خاصة وإنها تمس مستقبل أجيال بأكملها ومستقبل وطن بأثره . نحن لم نرد لهذا الكتاب إلا أن يكون أشبه شئ بورقة عمل نخضعها للنقد والتحليل والنقاش كى نظفر فى النهاية بثمرة عمل جماعى نتفق حوله ليكون فلسفتنا التى تقود جهودنا فى بناء الإنسان .

مراجع الباب الرابع

١) عبد الفتاح إبراهيم تركى : المدرسة وبناء الإنسان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٣م .

٢) ـــــــ : التعليم مدى الحياة فى مجلة كلية التربية بطنطا ، العدد التاسع أ. فبراير ١٩٩٠م

٣) حامد عمار : فى بناء الإنسان العربى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ١٩٨٨م .

4) Bourdieu (P.) et Establet (R.) L'Ēcole Capitaliste En France , Francois Maspero, Paris 1971.

5) ——— : Les Héretiers, Les Etudiants et la Culture; Minuit, Paris 1969, 1 ère éd, 1964 .

6) Debesse (M) : La vie Affective De L'Enfant; scrabee, Paris 1967, 1 ère éd. 1963.

7) Illich (I) : Libérer L'Avenir, seuil 1971 , 1 ère ed., New york 1969.

